Н.Л. Селиванова Думая о будущем воспитания 6
В.М. Лизинский Штрихи к портрету директора школы В.А. Караковского 7
В.А. Караковский Сегодня самое время поклониться учителям России 13

ДИАЛОГ с В.А. КАРАКОВСКИМ: ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

Н.Л. Селиванова Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В.А. Караковского) 16
В.И. Максакова Воспитание как явление противоречивое 26
П.В. Степанов Стоя на плечах гигантов: от ценностных основ воспитания к деятельностной модели воспитательных целей 32
С.Д. Поляков В.А. Караковский и Л.С. Выготский: опыт сопоставления идей 41
Л.В. Алиева В.А.Караковский о приоритете «базовой модели школы воспитания» в системе основного образования детей ***48***
Д.В. Григорьев Этика ответственности и возвращение воспитания 57
Г.Ю. Беляев Ценности и смыслы системы Караковского: диалог с современностью 64
Т.А. Ромм Горизонты и границы воспитания 75
И.В. Руденко Общественное воспитание как ценностный блок школьного образования 83
М.В. Шакурова Субъекты и квазисубъекты воспитательного пространства: к постановке социально-педагогической проблемы 91
А.В. Щербаков Становление и рост профессионализма педагога как воспитателя в условиях воспитательной системы школы 99

ДИАЛОГ с В.А. КАРАКОВСКИМ: МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ

А.В. Гаврилин Можно ли стандарт образования считать реализацией системного подхода в воспитании? 110
Е.В. Киселева
Н.Н. Киселев Экспертиза воспитания по «шкале» В.А. Караковского 118
В.В. Круглов Детское самоуправление в современных условиях 125
И.С. Парфенова Педагогика добротворчества: есть ли ей место в современной школе? 131
Ю.Г. Шелухин
М.Н.Спирина
В.В. Зеленова
С.Н. Цветкова Детско-взрослый поисковый отряд как субъект гуманистической воспитательной системы школы 137
О.Ю. Кожурова
Н.В. Григорьева
О.А. Брызжева Младший школьник: от участника к субъекту проектной деятельности 145
Ю.В. Уварова Литературное краеведение в воспитательной системе школы В.А. Караковского 155
Н.А. Баранова
А.Е. Баранов Изучение феномена В.А.Караковского в современном курсе педагогики 165

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Рабочие тетради Владимира Абрамовича Караковского 171
SUMMARY 183
Требовния к оформлению статьи 193

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC Worldcat, BASE, ROAR, RePEc, Open AIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service.

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Допечатная подготовка
Верстка: *А.В.Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано к печати 01.02.2017
Печать цифровая. Объем 12,33 п.л. Стр. 194. Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул.Щипок, д. 28 Тел.:(495)651-81-56
Заказ №

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной колегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечать» **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2017

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г.А., доктор экономических наук, депутат Государственной Думы Федерального собрания, член Комитета по образованию, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Болотов В.А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования

Бордовский Г.А., доктор физико-математических наук, профессор, академик Российской академии образования

Дегтярев А. Н., доктор экономических наук, профессор

Зинченко Ю. П., доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Кузнецов А. А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской Академии образования

Кусаинов А.К., доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член Российской академии образования

Левицкий М.Л., доктор педагогических наук, академик Российской академии образования

Миронов В.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук

Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования

Ничкало Н.Г., доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины (Украина, Киев)

Рудик Г.А., доктор педагогических наук, профессор (Канада, Монреаль)

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, академик Российской академии образования

Сериков В.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Соломин В.П., доктор педагогических наук, профессор

Ткаченко Е.В., доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования

Glenn DeVoogd, доктор философских наук, профессор (США)

Джун Ли, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор (Гонконг)

Elizabeth Sandell, PhD(педагогика), профессор, университет штата Миннесота (США)

Lisa Vasquez, PhD(педагогика), доцент, университет Витербо (США)

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С.В.,*** доктор филос. наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования
Зам. главного редактора – ***Овчинников А.В.,*** доктор пед. наук
Редактор – ***Дьяконова Л.М.***
Выпускающий редактор – ***Осмоловский В.В.***

Члены редколлегии

Александрова О.М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е.В., кандидат педагогических наук

Безрогов В.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Богуславский М.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Елкина И.М., зав.Центром научной информации и международного сотрудничества Института стратегии развития образования РАО

Лазебникова А.Ю., доктор педагогических наук,профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Ломакина Т.Ю., доктор педагогических наук, профессор

Лукацкий М.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Мариносян Т.Э., кандидат философских наук

Найденова Н.Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е.Е., кандидат педагогических наук

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И.М., доктор педагогических наук

Пентин А.Ю., кандидат физико-математических наук, доцент

Пустыльник М.Л.,кандидат химических наук

Селиванова Н.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Сорина Г.В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И.А., доктор педагогических наук

Турбовской Я.С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education).

Grigoriy A. Balikhin, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education)

Vitaliy G. Bezrogov, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Mikhail V. Boguslavskiy, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Gennadiy A. Bordovskiy, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Viktor A. Bolotov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Alexandr N. Degtyarev, Doctor of Economics, Professor

Glenn DeVoogd, Sc.D., Professor, USA

Lyudmila M. Dyakonova, Editor of the "Domestic and Foreign Pedagogy" journal

Irina M. Elkina, Centre of Scientific Information and International Cooperation

Svetlana V. Ivanova, Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Askarbek K. Kousainov, Doctor of Education, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan

Alexandr A. Kuznetzov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Vice-President of the Russian Academy of Education

Anna Yu. Lazebnikova, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Jun Li, PhD, Assistant Professor, Hong Kong

Mikhail L. Levitskiy, Doctor of Education, Academician of the Russian Academy of Education

Tatiana Yu. Lomakina, Doctor of Education, Professor

Mikhail A. Lukatskiy, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy)

Valery S. Meskov, Dr.Sc. (Philosophy), Professor

Vladimir V. Mironov, Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences

Natalia N. Naydionova, PhD (Education)

Nelya G. Nichkalo, Doctor of Education, Professor, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Nikolay D. Nikandrov, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Ekaterina Ev. Nikitina, PhD (Education)

Anna K. Oreshkina, Doctor of Education, Associate Professor

Irina M. Osmolovskaya, Doctor of Education

Vladimir V. Osmolovsky, Executive Editor of the Domestic and Foreign Pedagogy Journal

Anatoly V. Ovchinnikov, Doctor of Education.

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry)

Georgy A. Rudik, Doctor of Education, Professor (Canada, Montreal)

Elizabeth Sandell, PhD(Education), professor, Minnesota University(USA)

Natalia L. Selivanova, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Aleksey L. Semenov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education

Vladislav V. Serikov, Doctor of Education, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

Valery P. Solomin, Doctor of Education, Professor

Galina V. Sorina, Doctor of Philosophy, Professor, Academician of the Academy of Humanitarian Sciences

Irina A. Tagunova, Doctor of Education

Evgeny V. Tkachenko, Doctor of Chemistry, Professor, Academician of the Russian Academy of Education

Yakov S. Turbovskoy, Doctor of Education, Professor

Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

«У него особая авторская школа, в основу которой заложено уважение к каждому человеку. Никому не навреди!

Будь осторожен с этим прекрасным ростком — маленьким человеком! Это и есть кредо педагога Владимира Абрамовича и его коллег единомышленников.

Вечные ценности на все времена!»

Л.И. Новикова

ДУМАЯ О БУДУЩЕМ ВОСПИТАНИЯ

В этом году В.А. Караковскому, заслуженному учителю РСФСР, народному учителю СССР, лауреату Премии Ленинского комсомола, Премии Президента Российской Федерации в области образования, кавалеру ордена «За заслуги перед Отечеством» IV степени, доктору педагогических наук, члену-корреспонденту РАО и просто директору одной из лучших школ страны на протяжении почти пятидесяти лет, исполнилось бы 85 лет, и почти два года, как его нет с нами.

И, как это часто бывает, с каждым годом все больше осознается масштаб личности ушедшего человека.В этом году состоятся II педагогические чтения, посвященные памяти В.А. Караковского, но не только памяти, а прежде всего его педагогическим идеям. Педагогические чтения проводятся по теме «Воспитание! Воспитание… Воспитание? Диалоги с Владимиром Абрамовичем Караковским». Это – немного измененное название книги «Воспитание? Воспитание… Воспитание!», за которую в 1997 г. вместе с соавторами Л.И. Новиковой и Н.Л. Селивановой он получил Премию Президента Российской Федерации в области образования.

Изменение названия книги не случайно. Сегодня мало кто оспаривает необходимость заниматься воспитанием в системе образования (Воспитание!). Каким оно должно быть сегодня – повод для серьезных совместных размышлений исследователей и практиков (Воспитание…), и, наконец, оно действительно возвращается в современную школу (Воспитание?)? Может быть, кто-нибудь из участников даст другую интерпретацию. Самое важное, чтобы состоялся не только диалог участников педагогических чтений о воспитании, но и диалог с В. А. Караковским.

Телевизионная передача в Останкино, состоявшаяся 8 мая 1988 г., тоже была построена как диалог В.А. Караковского, педагогов, учащихся школы № 825 с теми, кто пришел тогда в Останкино. И тогда В.А. Караковский размышлял о том, какой должна быть «Школа воспитания». Многое, о чем он говорил, ему удалось воплотить в жизнь, что-то осталось нереализованным.

Сегодня нам остается только продолжить этот диалог.

Н.Л. Селиванова,
член-корр. РАО, доктор пед. наук, профессор

ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ В.А. КАРАКОВСКОГО

В статье отражены важнейшие содержательные элементы гуманистической воспитательной системы школы.

Ключевые слова: *В.А. Караковский, гуманистическая система воспитания, цели воспитания, система ударных дел или кольцовка дел, отношения в коллективе.*

В.М. Лизинский

Кандидат педагогических наук, доцент, АНО ИД «Педагогический поиск», главный редактор журнала «Классный руководитель»
E-mail: ppoisk@list.ru

Выдающийся российский педагог, ученый, психолог профессор Поляков Сергей Данилович в своей статье «В.А. Караковский: встречи и идеи» [1] показал и осмыслил идеи и вклад В.А. Караковского в теорию и практику воспитания. Интеллектуальная глубина и прозрачность текста позволяют увидеть, понять, оценить значимость идей и опыта В.А. Караковского и использовать их в реальной практике.

Можно добавить нечто из мира собственных эмоциональных переживаний, и это будет правильно, но смысл деятельностной памяти видится в том, чтобы уловить элементы открытий и пользы, без которых восторги и декларации повисают в воздухе.Наряду с крупными мазками и штрихами в педагогике, как и вообще в науке, исключительно важны малые простые истины и почти незаметные скрытые поступки и действия, которые при ближайшем рассмотрении оказыва-

Как цитировать статью: Лизинский В.М. Штрихи к портрету директора школы В.А.Караковского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С. 7–12.

ются так интересны, важны и необходимы в процессе воспитания.

Что оказалось удивительным, важным и полезным для меня.

Талант выражается в двух способностях: прочитать известное по-новому или создать новое.

Понятно, что актив и коллектив – звенья одного явления, но именно В.А. Караковский понял, что истинная демократия связана с расширением актива через разнообразные деятельности, поручения, учёт интересов и личных талантов. Если воспитатель отбирает несколько человек, приближает их к себе, рассчитывает на них, он тем самым раз и навсегда определяет небольшую часть коллектива, которую он невольно противопоставляет коллективу. Самоуправление, учитывая интересы всех членов коллектива, позволяет включить через различные организационные формы, через ротацию, через

– постоянные и временные поручения всех или большинство членов коллектива. И это важное и красивое новшество в процессе воспитания использовал В.А.Караковский.

И другое почти ювелирное по психологической тонкости и значимости явление связано с разновозрастным взаимодействием в процессе самоуправления и в ходе участия в различных делах. Мы порой учим лидеров, готовим их к чему-то, но в каждом коллективе есть реальные и потенциальные лидеры, которые могут раскрыться в различных деятельностях. И красота решения здесь в том, что, может быть, не отличник, не самый лучший, с точки зрения учителя математики, ученик при помощи доброго слова, гитары, поддержки может сыграть важную роль в достижении целей воспитания. Потенциальный скрытый лидер все-таки надеется, что однажды учитель призовет его совершить малый подвиг, организовать важное и полезное дело, и при формальном обычном подходе он может не дождаться этого никогда. Поручая такому лидеру в рамках разновозрастных проектов ответственное дело, ***В.А. Караковский добивался четырех положительных результатов:***

– помогая младшим, ты взрослеешь;

– поручение, процесс и успешный результат окрыляют;

– срабатывает закон соответствия: если уважаемый мной учитель доверяет мне, то это понуждает соответствовать этому доверию;

– важно, что дети разных возрастов говорят на одном, понятном им, языке, хорошо знают и понимают детские беды, проблемы, потребности, и когда авторитетный старший делает общее дело с младшими,

тогда происходит или наступает момент особого влияния, который незаметно ведет к позитивным изменениям.

Превратно понимать воспитание как непрерывный процесс, считая, что много кружков, много дел, много справок и отчетов позволят через мелкоячеистую сеть поймать и увлечь больше детей. В.А. Караковский понял, что всеядность, увядающие традиции и однообразие (а наша школа и без того имеет самые высокие в мире нагрузки, потому что помимо предмета учителю нужно еще и осуществлять административные функции, участвовать во всех делах, выполнять всевозможные поручения) в работе коллектива не ведут к зависимому переходу количества в качество. И стало понятно (на то он и изумительно талантливый человек), что для целей воспитания исключительно важны четыре условия:

– дел должно быть столько, сколько соответствует талантам, возможностям и интересам коллектива;

– без идеологов, авторов, инициаторов можно провалить любое дело;

– среди разных событий каждый ребенок, получив возможность участия и проявив интерес, получает социальный опыт общения и деятельности, которые сильно влияют на личностный рост, нравственные и культурные взгляды и позиции ребенка;

– важно через демократические процедуры, использование методик КТД отказаться в принципе от мероприятийности, перейдя к реализации на практике событийного подхода.

Так родилась и воплотилась на практике система ударных дел или кольцовка дел… И смысл здесь в том, что сензитивный характер разнообразных деятельностей включает в себя все важное с социально-педагогической точки зрения, соответствует потребностям и запросам детей, позволяет в большом интересном, красивом, важном для детей и взрослых деле, аккумулировать оптимальные коллективные и личностные усилия, получая при этом и синергетический эффект, и ощущение праздника, и горячее желание и возможность для большинства быть полезными, раскрыться, показать свои способности, добиться ощутимых успехов.

Другая счастливая мысль пришла к В.В. Караковскому в результате длительного осмысления и поиска главной движущей силы и главного ресурса воспитания. Он понял, что таких ресурсов три: главный человек в школе – классный воспитатель, по старинке ***именуемый классным***

руководителем. Если коллектив индифферентен, а администрация школы сбрасывает на классного руководителя всю ответственность и весь процесс, когда коллектив оказывается в стороне, когда неучастие, пассивность одних подменяется чрезмерными усилиями других, тогда становится понятно, что или ***весь коллектив*** участвует в воспитании, или все это начинает носить формальный характер. И третий фактор – хорошая организация учебного процесса является залогом успешного воспитания и предполагает связь ***уроков и внеурочной деятельности в годовом цикле различных форм и коллективных творческих дел.***

Авторская школа – это школа, которая коллективно выработала концепцию своего развития, признав роль и значимость в создании новой школы инициатора и руководителя. Не может быть авторской школы, если автор не является носителем управленческого квадрата: первые две стороны квадрата – это административный авторитет, подтвержденный авторитетом человеческим, личностным; третья и четвертая стороны квадрата – это, когда директор исповедует двойственный подход к управлению, предполагающий сочетание административных и психологических методов в управлении. Все 4 стороны квадрата были характерны для Владимира Абрамовича Караковского.

Личность руководителя в наибольшей мере влияет на коллектив. В этом смысле В. А. Караковский являлся носителем свойств и качеств, которые в значительной степени обеспечивали успех в работе школы.

Управленческая характеристика директора школы, ученого, общественного деятеля В.А. Караковского:

При совершенной внутренней культуре, выраженной в толерантности, В.А. Караковский не был мягким и добреньким. Просто принципиальная позиция может насильственно и агрессивно навязываться, а может медленно и уважительно проводиться в жизнь с учетом интересов и возможностей детей и взрослых.

Он понимал, что отрыв науки от школы, как и отрыв школы от социальной практики, не позволяет ставить амбициозные воспитательные цели и тем более добиваться их.

Он проявлял удивительную способность находить достоинства в других и именно путем подбора и воспитания педагогов, он постепенно создавал или формировал команду единомышленников, без чего не может быть авторской школы.

Он сам был удивительным носителем эмоционального интеллекта,

то есть выразительной способности оказывать влияние на состояния и чувства других людей благодаря умению искренне восхищаться, радоваться, негодовать, и силой своего чувства воздействовать на духовно-чувственный мир других людей.

У него было позитивное восприятие жизни, выражающееся в рабочем оптимизме: скептик, холодный критик и пессимист все ругает, всем недоволен, но при этом не ищет пути и возможности изменить ситуацию к лучшему. Мажорное оптимистичное восприятие жизни у В.А. Караковского было связано с активным противодействием лени, пошлости, привычному функционированию. Ему совершенно была чужда позиция постороннего наблюдателя, случайного попутчика, он очень ценил в детях и взрослых инициативу, желание помочь другому человеку, интерес к знанию и готовность к коллективному и индивидуальному действию не по приказу, а по велению души.

У плохого директора все или большинство подчиненных плохие, а истинный талант руководителя – видеть достоинства в других, уметь подбирать людей, уметь возвышать их, доверяя и помогая им в работе. Критические отзывы о людях у плохого руководителя совершенно нивелируют и затеняют достоинства человека: восторг и уважение, с которым Караковский говорил о своих учителях, делал честь и ему, и им.

Не бывает авторской школы, не бывает воспитательной системы школы без сложившейся системы управления, в основе которой лежат те обязательные условия и требования, без которых управление превращается в набор случайных хаотических действий, выматывающих коллектив, но не приближающих к цели. Системность, фундаментальность, связь науки и практики, упорство, с которым руководитель шаг за шагом движется к цели, являются основными управленческими правилами В.А. Караковского.

У него счастливо сочетались талант собеседника и суггестивный талант, то есть способность слышать, понимать и убеждать другого человека в логике ясных и понятных смыслов, учитывая его интересы и желания.

Если человек высказывает все свои мысли, если он все отдает другим и при этом не спешит или не успевает восполнять свой духовно-интеллектуальный багаж, тогда его слова, анекдоты, жесты приобретают характер забывчивой повторности и раздражают своей навязчивой привычностью. Обновление без постоянной работы души, без получения

нового знания, без поиска смыслов резко снижают интеллектуальный уровень человека и его авторитет. В.А. Караковский был интересным человеком, потому что не спешил со словами и выводами. Он всю жизнь учился, и это давало ему право учить других.

Мелькают в жизни и на экране «разнообразные не те», не оставляя в душе и в памяти теплые и радостные воспоминания. И связано это с тем, что нас привлекают не столько личность, сколько образ личности, какие-то такие особенные черты, которые присущи именно этому человеку, которые еще называются «харизма», «привлекательность», «магнетические притягивающие способности», «особенная душевность» – и это все о нем.

Порой объявляют школу ресурсным центром, а настоящих ресурсов в школе нет. 825-я была настоящим ресурсным центром, и из всех республик Советского союза сюда ездили и с удивлением смотрели, записывали и старались создавать, кто по образу и подобию, кто – отталкиваясь, похожие или новые миры. Причем главным действующим ресурсом оказывался директор школы.

Извечный спор менеджеров и педагогов, должен ли директор быть лидером коллектива, специалистом в педагогике или ему достаточно уметь расписываться в зарплатной ведомости и соответствовать требованиям чиновников, однозначно решался в 825-й школе в пользу приоритета психолого-педагогического, научного подхода в организации не индустриально-педагогического бюро по оказанию педагогических услуг, а педагогической среды, необходимой для воспитания, развития и творчески интересной жизни детей и взрослых.

Литература

1. *Поляков С.Д.* Караковский В.А.: встречи и идеи // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (9), 2015, DOI: 10.15393/j5.art.2015.2733.

СЕГОДНЯ САМОЕ ВРЕМЯ ПОКЛОНИТЬСЯ УЧИТЕЛЯМ РОССИИ

В.А. Караковский

(1932–2015)

В статье великого педагога советской и российской школы В.А.Караковского дается многоаспектная характеристика понятия «современный учитель». Автор доказывает, что государство и общество, не готовые встать на защиту учителя – бесперспективны.

Ключевые слова: *образование, профессия, образ учителя, миссия учителя.*

Мир образования характеризуется сегодня необычайной многомерностью, небывалой противоречивостью суждений, поисков, ситуаций.

С одной стороны, тяжёлые, мучительные раздумья над трагическими последствиями государственных и общественных деформаций прошлых лет, с другой — злорадное приплясывание по поводу педагогических неудач. С одной стороны, начало коренных перемен, долгожданная свобода выбора, прорыв в гуманистическую школу будущего, с другой — ностальгические всхлипывания по прежнему порядку и тоска по твёрдой руке. С одной стороны, бережное развитие лучшего опыта русской, советской и мировой педагогики, серьёзный, грамотный эксперимент, с другой — оголтелое лженоваторство, суетливый авангардизм педагогических дилетантов и пенкоснимателей. С одной стороны, искренняя и сильная любовь к ребёнку, осторожная осмотрительность и ответственность в отношениях с ним, с другой —

Как цитировать статью: Караковский В.А. Сегодня самое время поклониться учителям России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т 2, №1 (36). С. 13–15.

спекуляция на идеях абсолютной свободы, проповедь самотёка в развитии личности, отрицание права педагога на активную профессиональную позицию.

И в центре всей этой немыслимой круговерти — трагический и прекрасный образ Учителя.

Почему трагический? Потому что все человеческие неудачи — это его неудачи. Все трагедии, происходящие в мире людей, — это его трагедии.

Сея Разумное, Доброе, Вечное, он вступает сегодня в жёсткое противоборство с окружающей реальностью. Испытывая чувство непонимания среди своих современников, он нередко подвергается насмешкам и уничижению сторонников прагматиков и скептиков, которые вообще воспринимают его как блаженного, почти юродивого. В то же время он прекрасен, потому что все лучшие деяния на земле вдохновлены и подготовлены им. Без учителя нет ни героя, ни поэта, ни политика, ни учёного. Профессия учителя — мать всех профессий на земле. Он прекрасен, потому что погружён в волшебный мир детства, который постоянно и мощно подпитывает его духовные и физические силы. Вечный двигатель школы оберегает его от отчаяния, от деградации личности. Не случайно сегодня в школу идёт тот, кто хочет сохранить и развить в себе человека.

Издавна высокой миссией учителя было воспитание Человека в человеке. Именно это подтверждают известные слова А.С.Пушкина, сказанные о его любимом лицейском учителе:

Куницыну — дань сердца и вина,
Он создал нас, он воспитал наш пламень,
Поставлен им краеугольный камень,
Им чистая лампада возжена.

Но разговор об учителе был бы неполон и нечестен, если бы я ограничился только праздничной стороной. Важно сказать и о другом.

Учительский хлеб был всегда труден и горек. Ещё в стародавние времена он зарабатывал мало и жил бедно. В деревне – на положении пастуха, которому всем миром собирали на харч. В господских семьях – на положении слуги, которого и за стол-то с господами не сажали. Лучшие духовные силы общества шли в науку, политику, искусство,

литературу. Остальные питали учительскую среду.

Но, несмотря на это, Россия всегда славилась своими учителями, которые нередко выполняли и роль народных заступников. Не случайно в общественное сознание накрепко вошёл образ «народного образования». Сегодня проблемой № 1 следует считать повышение общественного статуса учителя.

Да, в наших рядах есть люди случайные, есть и просто вредные для дела. Но нельзя допускать, чтобы они формировали образ учителя, ибо все знают: основная масса учительства не такая.

Знают, но с лёгкостью принимают любую критику школы, со сладострастием пересказывают небылицы о жестокосердии и глупости учителей. В последнее время особенно преуспевает в этом творческая интеллигенция. Немало известных писателей, артистов, музыкантов с удовольствием рассказывают, как они ненавидели свою школу и учителей, как они плохо учились и изгонялись из класса.

Мы знаем, что в людях накопилось много злобы и раздражения. Но известно также, что легче всего сорвать их на учителе и ребёнке, так как именно они сегодня наименее защищены.

Пора наконец понять: учителя можно перерасти, учителя можно отвергнуть, учителя нельзя только унижать — он Учитель!

Общество и государство, не готовые встать на защиту чести и достоинства учителя, — бесперспективны.

Сегодня самое время поклониться учителям России, укрепить их веру в конечное торжество нашего дела, верность ученикам своим, пожелать Добра и Света, Справедливости и Признания.

Думается, что выражением этого будет учреждение почётного звания «Народный учитель России».

Пусть так и будет!

Н.Л. Селиванова

Член-корр. РАО, доктор педагогических наук, профессор, зав. Центром стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: selivanova2000@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ОТВЕТЫ НА СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ВОСПИТАНИЮ (читая В.А. Караковского)

Статья носит аналитический характер. В ней рассматриваются актуальные для сегодняшнего дня теоретические и методические идеи В.А.Караковского в сфере воспитания. Показывается их значение для современного обновления теории и практики воспитания.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательная система, критерии, обучение, образование, отношение, педагог-воспитатель, подходы, система, управление.*

Эпиграфом к этой статье могло бы стать высказывание В.А.Караковского:«Воспитание в нашем обществе развивается волнообразно. Недавно мы всё тяжело переживали «ледниковый период» в воспитании. Сегодня, похоже, наступила очередная оттепель»[1, с.66]. И хотя в этом высказывании речь идет не о сегодняшнем дне, но оно очень созвучно происходящим сегодня событиям в сфере воспитания, поэтому так важно проанализировать идеи и практический опыт В.А.Караковского. Он как никто другой умел свои (и не только свои) педагогические идеи реализовывать в практике. В.А. Караковский на себе ощутил последствия волнообразного развития воспитания, а точнее, отношения к нему, и чиновников, и педагогической, и родительской общественности. Его школа как «Школа воспитания» состоялась и выстояла.

Как цитировать статью: Селиванова Н.Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В.А. Караковского) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С.16–25.

В.А. Караковскому принадлежит много высказываний о воспитании, о его теории и практике. Обратимся к некоторым его принципиальным, на наш взгляд, актуальным и сегодня мыслям. Прежде всего, это подмена понятий в теории и практике воспитания. Еще в 2002 году он говорит о попытках замены понятия «воспитание» понятием «социализация», о дискредитации понятия «коллектив», о неправомерном использовании понятия «воспитывающее обучение» [1,с.27]. В этой же статье поднимается проблема депрофессионализации воспитателей, упрощения процесса воспитания до примитива.

Другая чрезвычайно теоретическая важная идея В.А Караковского о значимости для теории воспитания многомерного подхода. «Говоря правильные слова о многообразии и вариативности, мы на деле не можем преодолеть одномерного подхода. Это не просто привычка – это наша генетика, генетический код однозначности» [2, с.65].

Он называет главные недостатки одномерного подхода. «Он основывается, как правило, на одном главном показателе, который догматизируется и немедленно порождает ограниченность и нормативность профессионального мышления… Одномерный подход обедняет творчество, ибо сужает педагогическое пространство, вынуждает педагога «играть» только на одном заданном поле» [2, с.65].

В.А. Караковский отмечает, что «одномерный подход приспосабливается даже к условиям многообразия (но в рамках нормативности)» [2, с. 66].

Именно такую картину мы наблюдаем сегодня. Безудержное стремление к унификации и стандартизации, что особенно пагубно влияет на сферу воспитания.

И, наконец, наполнены тревогой его слова, сказанные еще в 1999 году, о том, что, установка на реформирование образования в отрыве от воспитания – ярчайшее проявление пагубного одномерного подхода» [2, с.66]. К сожалению, его слова оказались пророческими.

Серьезные испытания сопровождали теорию и практику воспитания более четверти века. Причины этого носили как объективный характер – необходимость политического, экономического переустройства нашего общества, что сопровождалось, прежде всего, мировоззренческим кризисом, так и субъективный характер – недостаточная продуманность, проработанность стратегических решений в области образования. И в этом плане следует, прежде всего, говорить о

попытках отказа от воспитания в образовательных учреждениях в 90-е годы XX столетия, о его минимальной представленности во многих образовательных организациях в более поздние годы.

Важна и теоретическая идея В.А.Караковского о трех ипостасях воспитания как части социализации, профессиональной деятельности педагога и как самовоспитания.

Хотелось бы остановиться еще на одной его важной идее. Проблема, которая с ней связана, практически не решается. Речь идет о педагогических действиях в нестандартных, нештатных, непривычных воспитательных ситуациях. В практической воспитательной деятельности педагога таких ситуаций возникает все больше. Эти действия приобретают все большее значение еще и потому, что сегодня, как никогда, необходимо учить жить ребенка в ситуациях неопределённости.

Безусловно, стоит обратиться к идеям, связанными с реализацией системного подхода. В.А.Караковский нередко был афористичен в высказывании своих позиций. Ему принадлежит фраза «Воспитание эффективно, если оно системно». В течение всей своей педагогической деятельности он реализовывал данный тезис.

И идеи, и работы, посвященные системному воспитанию, воспитательной системе, хорошо известны педагогической общественности.

Рассмотрим те из них, которые реже обсуждаются в связи с рассмотрением школьной воспитательной системы: взаимосвязь дидактической и воспитательной систем.

Школа, которую создавал В.А. Караковский, безусловно, была «Школой воспитания», но это не означало, что он не обращал внимания на учебный процесс. В.А. Караковский был сторонником подлинной интеграции воспитания и обучения, поэтому он искал формы такой интеграции. Для реализации воспитательного потенциала обучения важно не только его содержание, но и те формы, в которых это содержание будет предлагаться учащимся, а также субъектная позиция каждого школьника в этом процессе. Именно в опыте школы №825 г.Москвы впервые возникла идея интегративных уроков (о чем многие сегодня забыли), уроков творчества, межпредметных уроков, разновозрастных уроков.

В.А. Караковский развил такую форму познавательного процесса, как дидактический театр (А.И. Адамский). Новое звучание появилось и у коллективных форм познавательной деятельности (работа

консультантов, «добытчиков» знаний, общественных смотров знаний и др.), разработанных в опыте московских и мурманских школ. Были созданы дидактические игротеки, организованы предметные путешествия, проводились общешкольные познавательные игры, например, «Робинзонада» и многое другое. Некоторые из этих форм пришли в учебный процесс из внеурочной жизни школьников. Такое взаимопроникновение содержания и форм процесса обучения и воспитания позволяли достичь нового качества воспитательной системы, развивать познавательные интересы каждого члена коллектива школы.

Сегодня на фоне все большей утраты интереса у многих школьников к учебе, чтению, вообще, к знаниям использование названных форм могли бы способствовать формированию познавательного интереса. Конечно, необходимо учитывать не только возраст учащихся, происшедшие с ними изменения, но и ту новую, прежде всего, информационную среду, в которой живет современный ребенок, подросток, молодой человек.

В то же время В.А. Караковский всегда был противником, как он говорил, «заурочивания» воспитательного процесса: «Популярным стало утверждение, что все воспитательные процессы можно решить на уроке, в учебном кабинете, в четырех стенах… Уроки… уроки… уроки («урок мужества», «урок здоровья», «уроки нравственности») … Все меньше остается учителей, которые понимают, что при всей общности обучения и воспитания они имеют еще и самостоятельное значение, ибо развиваются по разным законам, имеют свою отличительную специфику…» [1, с.27].

К сожалению, и сегодня мы наблюдаем такую же картину. Происходит значимое событие, в которое необходимо погрузить школьников, тут же возникает урок борьбы с терроризмом, наркотиками, ВИЧ инфекцией. Конечно, в настоящее время используются и другие формы, но в массовой практике, как и вчера, отдается предпочтение уроку.

Как уже было сказано, в педагогической среде, безусловно, наиболее известны идеи В.А. Караковского, касающиеся создания школьной воспитательной системы. В этой статье хотелось бы остановиться на идеях, связанных с управлением развитием воспитательной системы.

Еще в 1989 году в своей докторской диссертации педагог писал о необходимости в «неуклонном увеличении доли «внутреннего управ-

ления» ею (системой – Н.С.) и в соответственном уменьшении доли административного управления»[3, с.23]. Причем при активном участии в этом процессе самих учащихся, а не только педагогов, «взрослой» общественности.

Сегодня мы можем констатировать увеличение доли административного управления, более жесткого и формализованного

Другая важная мысль в плане управления развитием воспитательной системы связана со школьным самоуправлением. Хотелось бы выделить следующие идеи, имеющие принципиальное значение для самоуправления в детской и молодежной среде:

– «главное в самоуправлении – не органы, а конкретная деятельность…;

– структура и содержание работы ученического самоуправления не могут декретироваться сверху и строиться по одному заданному образцу;

– большая опасность для ученического самоуправления – обюрокрачивание, бездумное копирование «взрослых» структур и стиля» [3, с.23].

К сожалению, именно такое положение дел мы наблюдаем сегодня в большинстве образовательных организаций, в которых еще присутствует самоуправление. По такому же пути нередко идут и детские общественные объединения, организации.

В.А. Караковский хорошо понимал, что управлять развитием любого педагогического объекта невозможно без отслеживания его результатов. Поэтому и в своем опыте, и в своих теоретических рассуждениях он неоднократно обращался к проблеме выбора критериев оценки того или иного педагогического феномена. Здесь особо следует выделить его идею о том, что по отношению к нему всегда можно говорить о двух группах критериев: критерии факта и критерии качества. Впервые он использовал эту идею в связи с рассмотрением развития школьной воспитательной системы.

Так, говоря о воспитательной системе, В.А. Караковский относит к критериям факта: упорядоченность жизнедеятельности школы, наличие сложившегося единого школьного коллектива, интегрированность воспитательных воздействий в комплексе. К критериям качества – адекватность системы поставленным целям, общий психологический климат школы, воспитанность выпускников школы. Естественно, что каждый критерий имел свои показатели.

На первый взгляд, критерии просты и не требуют особой диагностической работы, но это далеко не так. Многие годы педагогический коллектив школы совместно с научными сотрудниками (научная школа Л.И.Новиковой), проводившими опытно-экспериментальную работу в ней, занимались уточнением показателей, обеспечением их отслеживания диагностическим инструментарием.

Следует отметить, что впоследствии данная идея оказалась плодотворной и использовалась при рассмотрении детского и педагогического коллективов, воспитательного пространства, ценностных ориентаций конкретного учащегося и других педагогических феноменов.

Тут необходимо сделать одно отступление и сказать о кажущейся простоте, незамысловатости многих педагогических идей и способов их реализации В.А. Караковского в практике обучения и воспитания. За этой внешней простотой стояло хорошее знание изучаемого предмета, многолетний педагогический опыт и умение выражать свою мысль четко, еще и понимание того, что его идеи обращены к практикующему педагогу. В.А. Караковскому был чужд псевдонаучный язык.

Предметом особой заботы для В.А. Караковского всегда были отношения различного характера и уровня. Конечно, прежде всего, в центре его внимания были отношения в педагогическом коллективе, взаимоотношения педагогов и учащихся, взаимоотношения в ученическом коллективе.

В.А. Караковский считал, что главной заботой директора школы в управленческом аспекте должны быть взаимоотношения педагогов. Он кропотливо, ежедневно работал в этом направлении. Он стремился к тому, чтобы противоречия, возникающие в педагогическом коллективе, не приводили к конфликтам. В.А. Караковский всегда поддерживал любого педагога независимо от его опыта, званий, статуса во всех его начинаниях, интересовался, насколько педагоги ему разрешали, их личной жизнью, ставил педагогов в ситуацию соотнесения, а не соревнования, бережно корректировал характер отношений в среде педагогов, умел искренне радоваться успеху любого педагога, всего коллектива. Спокойной, доброжелательной атмосфере в среде педагогов способствовали его личные беседы с педагогами, консультации с ними, обсуждение возникающих проблем. Практически все, что делалось в школе, было открыто для педагогов, многие решения администрации широко обсуждались. Поэтому в школе было так мало

конфликтов среди педагогов, небольшая текучесть кадров, чаще вызванная объективными личными причинами, постоянный приток молодых учителей, являющихся выпускниками школы.

Может быть, в силу такой своей позиции В.А. Караковскому было тяжело принять появившееся в 2000-е годы стимулирование конкуренции в школе среди педагогов, нацеливание их в основном на личный успех, использование различных баллов при оценке труда педагога.

Сегодня такая тонкая работа на психологическом уровне практически исчезла из арсенала директоров образовательных организаций, также как исчезла специальная работа по созданию педагогического коллектива.

Также трепетно относился В.А. Караковский и к взаимоотношениям в детской среде. Он не только декларировал «педагогику отношений» в противовес «педагогике мероприятий», но и реализовывал ее в школьной жизни. В этом ему, безусловно, помогала коммунарская методика, приверженцем которой он был, недаром он рассматривал ее как педагогическую веру, инструмент конструирования педагогической реальности.

Всем известно, что коммунарская методика возникла, говоря современным языком, в системе дополнительного образования. В 60-е годы родилась идея коммуны, воплотившаяся в опыте Фрунзенской коммуны (Ленинград), читинской «Бригантины», лагеря «Орленок» и других очень разных объединений коммунарского типа. Именно она породила популярную в те годы коммунарскую методику – методику коллективных творческих дел. Лозунги коммуны о служении людям, о жизни для улыбки товарища, о творческом отношении к любому делу были предельно гуманистичны. Жизнь ребят в условиях коммуны была насыщена фантазией, игрой, творчеством. Характерной для коммуны была атмосфера доброжелательности, взаимной заботы, внимания друг к другу. Во главе объединений коммунарского типа стояли такие талантливые педагоги, как И.П.Иванов, Ф.Я.Шапиро, М.Н.Ахметова и др. Их идеи легли в основу ряда книг и диссертаций

Идея коммуны совсем нелегко, несмотря на всю свою эмоциональную привлекательность, входила в массовый опыт. Она не всегда получала поддержку со стороны органов народного образования. Коммунарский опыт родился и развивался вне учебы и в связи с этим использовался в практике массовой школы, главным образом, при

проведении массовых мероприятий – лагерных сборов, туристских походов, в лагерях труда.

Именно В.А. Караковский первым реализовал ее в школе.

Хорошо изучив эту методику, он знал, что в ней главным для воспитания является не сама деятельность, а характер отношений, возникающий в процессе деятельности, организованной по определенным правилам.

«Главное, что мне кажется совершенно необходимым для новой школы, – это гуманизация отношений внутри нее. Ведь отношения между людьми более чем что – либо влияют на формирование человеческой личности. Слова могут быть значимые и пустые, поступки – удачные и неудачные, а в отношениях соврать нельзя. Отношения – это то, что определяет результат и смысл контакта между людьми» [1, с.53].

Последователи В.А. Караковского, стремящиеся построить в своей школе аналогичную воспитательную систему, нередко забывали о необходимости работы с отношениями на разных уровнях, сосредоточивая свое внимание на организации деятельности.

Конечно, В.А Караковский не только использовал идеи коммунарской методики, но и развивал их, оставляя то, что работало в сфере школьного воспитания, и отказываясь от содержания и форм воспитания, не соответствующих духу времени, изменившемуся учащемуся, как это было, например, в 90-е годы прошлого столетия. Этот процесс для него был болезненным, непростым, но во главе его дела всегда стоял ребенок, его интересы, цели, душевное состояние.

В.А. Караковский говорил: «Коммунарская (или «орлятская») методика – это громадное богатство, которым сегодня надо владеть каждому педагогу – воспитателю. Но для этого нужен определённый уровень отношений. Если просто заменить старост дежурными командирами, при этом ничего не меняя ни в содержании, ни в характере их деятельности и положения, толку не будет. Если призывать детей к откровенности, но при первом же непривычном суждении обидеть и закатить истерику — это принесёт непоправимый вред воспитанию. Если устроить разговор по кругу, но при этом говорить больше учеников и встревать после каждого слова ребят со своими поправками и комментариями — это будет смешно и нелепо. Если устраивать сцены ревности каждому коллеге, пользующемуся популярностью у ваших учеников, — это мерзко, недостойно учителя. Если на родительских со-

браниях клясться в любви к детям и подчёркивать свою жертвенность, а на самом деле ненавидеть их и раздражаться при первом появлении ребенка — надо немедленно уходить из школы.

Но кто всерьёз решался пользоваться методикой коллективных творческих дел, тот очень скоро почувствует ее преимущество перед педагогикой требований и педагогикой мероприятий» [1, с.221].

Сегодня использование коммунарской методики в образовательных организациях серьезно ограничено, особенно по сравнению с ее активным использованием в 90-е годы прошлого столетия и началом 2000-х. А, если она и используется, все сводится к организации отдельных мероприятий, причем нередко исключаются такие ее важные составляющие, как коллективное планирование, коллективный анализ. Этому есть ряд причин. Среди них можно назвать возрастание объема необходимых действий педагогов при реализации данной методики при их современной загруженности, невладение многими педагогами самой методикой коллективных творческих дел, невостребованнность данной методики со стороны управленцев при оценке деятельности педагогов-воспитателей.

Воплощение в жизнь коммунарской методики требует от педагогов и умения работать с детским коллективом. Навыки такой работы у школьных педагогов (особенно молодых) практически утрачены. Да и само понятие, и феномен педагогической действительности вне сферы внимания как исследователей в сфере воспитания, так и педагогов-практиков.

Понятие «коллектив» разделило участь многих понятий, имеющих отношение к коммунистическому воспитанию: от присутствия практически во всех педагогических и психологических работах на протяжении 70 лет до практически полного забвения в 90-е годы XX столетия. Явилось ли это следствием только объективных причин? Думается, что нет. Во-первых, отторжение коллектива произошло, потому что он действительно провозглашался в коммунистическом воспитании основным фактором воспитания личности (широко известна формулировка, ставшая классической: воспитание ребенка в коллективе, через коллектив и для коллектива), а все, что имело отношение к коммунистическому», отторгалось автоматически; во-вторых, в идеологии построения демократического общества был отдан приоритет индивидуальному развитию (хотя как сегодня, да и тогда было ясно,

что нет никакой необходимости в противопоставлении индивидуального и коллективного), что, естественно, нашло свое отражение в концепции развития российского образования, разрабатываемой в 90-е годы.

В конце 80-х и начале 90-х годов практически не вспоминалось то, что на протяжении предшествующих почти двадцати лет существовали совершенно иные концептуальные подходы к тому, что такое коллектив, как он может использоваться в развитии личности ребенка. Имеется в виду концепция детского коллектива, разрабатываемая в Научной школе, возглавляемой академиком Л.И.Новиковой. В 60-е годы концепция начала развиваться и в 80-е окончательно оформилась. Она разрабатывалась совместными усилиями ученых Москвы и Таллинна (М.Д. Виноградова, Н.С.Дежникова, У. Кала, А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, В.И. Максакова, А.В.Мудрик, Л.И. Новикова, И.Б. Первин, Н.Л. Селиванова и др.). Многие ее идеи и сегодня звучат современно.

Идеи этой концепции не только разделял В.А. Караковский, но и успешно воплощал их в жизнь, о чем свидетельствует опыт создания воспитательных систем школы № 1 г.Челябинска, а затем и школы № 825 г. Москвы.

Мы выделили лишь несколько идей В.А.Караковского, которые являются продуктивными для обновления современной системы воспитания. К сожалению, они остаются недооценёнными в полной мере. Именно эти идеи являются инновационными прежде всего для развития практики воспитания и помогут решить современные проблемы воспитания.

В. А. Караковский говорил: «Может быть, наконец, придет понимание, что многие воспитательные проблемы из чисто педагогических становятся в значительной степени социальными» [1, с.73].

Литература

1. В.А. Караковский Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с. (Библиотечка журнала «Воспитательная работа в школе»).

2. В.А. Караковский Современное воспитание: многомерный подход // Известия РАО. – 1999. – №2. – С. 65–68.

3. В.А. Караковский Воспитательная система школы как объект педагогического управления: Автореф. дис. …д-ра пед. наук. М.,1989. – 38 с.

В.И. Максакова

Кандидат педагогических наук

ВОСПИТАНИЕ КАК ЯВЛЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИВОЕ

В статье дается анализ воспитания как противоречивого явления; обосновывается актуальность обращения к идеям В.А. Караковского сегодня; рассматриваются особенности воспитания как части культуры, как профессиональной и непрофессиональной деятельности человека.

Ключевые слова: *воспитание, воспитанность, воспитательная система В. А. Караковского, противоречивость воспитания.*

Воспитание в европейских языках обозначается термином, происходящим от латинского e-ducere – вести вперёд, т.е. делать явным потенциальное. В украинском языке «вихование» и сегодня обозначает выявление потаённого, спрятанного. Древнерусское «воспитание», по мнению Е.В.Бондаревской, означало нечто совершенно иное: «возвышенное питание», «духовное питание» [1, с. 80]. Современная наука рассматривает воспитание как фундаментальный способ бытия человека и как специальную профессиональную деятельность.

Считается, что воспитание возникло в процессе филогенеза для поддержки механизмов исторической преемственности, которые стали необходимы, когда наследственная передача накопленных в процессе эволюции изменений от одного поколения к другому оказалась недостаточной для сохранения и дальнейшего развития вида. И по сию пору историческая преемствен-

Как цитировать статью: Максакова В.И. Воспитание как явление противоречивое // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1(36). С. 26–31.

ность как важный механизм онтогенеза во многом обеспечивается воспитанием. И.Кант, например, категорически утверждал: «Человек может стать человеком только благодаря воспитанию» [2].

Именно такой подход был близок и В.А.Караковскому. Он был человеком, для которого воспитание являлось главным содержанием педагогики. Известны инновации В.А.Караковского в сфере воспитания, происходившего вне урока (в так называемой внеклассной деятельности). Но и воспитательный потенциал дидактики, инновационные технологии организации воспитания на уроке чрезвычайно интересовали его. В качестве основного воспитательного пространства, как мне кажется, он воспринимал школьный класс (и в физическом, и в психологическом, и в социальном аспектах этого понятия). И это не исключало его интереса и заботы как об общешкольном воспитательном процессе, так и об индивидуальном подходе к воспитанию детей.

Организуя, анализируя, оценивая воспитательную систему своей школы, В.А.Караковский никогда не был категоричным. Он органично воспринимал воспитание как сверхсложный процесс, ориентированный на высокий идеал, но протекающий в реальности, иногда далёкой от идеала. Принятие этого противоречия во многом определяло эффективность работы школ, которыми он руководил, успешность его собственной деятельности как директора школы, деятельности его коллег. И в связи с этим каждому педагогу-практику крайне важно понимать, что представляет собой воспитание.

В каком бы аспекте ни рассматривать воспитание, нельзя не признать, что оно – феномен исключительно человеческий, адекватный природе человека, обусловленный ею.

Действительно, только человек как существо духовное осуществляет поиск истины, добра и красоты, ориентируется на идеальные образы и представления, руководствуется совестью, стыдом, долгом, а одним из основных условий его продуктивного существования является самосовершенствование, провоцируемое и поддерживаемое воспитанием. Как существо незавершённое человек объективно всегда готов к изменениям и самоизменениям, к нравственному самоопределению, и воспитание опирается на эту готовность. Как существо социальное человек не свободен от заботы о том, одобряют, порицают или безразличны к нему хотя бы значимые для него люди, принят ли он своим сообществом, соответствует ли принятым в этом социуме нормам,

требованиям, ценностям. Как существо разумное человек способен к самоанализу, самонаблюдению, самооценке, самоконтролю, без чего невозможен воспитательный процесс. Со времен И.Канта принято считать, что воспитываться и воспитывать (подвергаться воспитанию и быть воспитанным, воспитывать себя и других) так же естественно для человека, как жить, что воспитывать себя и свое потомство – это органическая потребность и прирожденный долг человека.

В связи с этим воспитание – реальность, которая характерна только для человека. Оно «разлито» в обществе, осуществляется всеми людьми и через них – окружающей культурой, природой, историей – «непреднамеренными воспитателями» [3, с. 5]. И. Кант справедливо замечал, что всякий человек воспитывается другими людьми, которые тоже когда-то были воспитуемыми.

Для конкретного человека воспитание начинается с ориентации на другого, попыток копирования другого, что приводит к осознанному или неосознанному самовоспитанию, ориентации на свой собственный внутренний мир. В то же время именно изменение себя в соответствии со своими целями, ценностями, интересами позволяет успешно воспитывать другого. Вот почему в процессе воспитания каждый – цель, средство, условие жизни другого и одновременно – цель самого себя, самоценность. Вот почему в нём нет воспитателя и воспитанника в чистом виде, каждый человек одновременно является и чьим-то воспитателем, и чьим-то воспитанником, а любой человек одновременно – и объектом и субъектом воспитания. Вот почему успешность воспитания зависит от всех, кто попадает в воспитательное пространство.

И всё же исключительное значение воспитание имеет для ребенка. Он больше, чем взрослый нуждается в воспитании и наиболее сензитивен к санкциям и поощрениям, к предъявляемым образцам и запретам, к специальной воспитательной деятельности. Обеспеченный воспитанием опыт детства становится фундаментом всей жизни человека.

Эффективное воспитание ведет ребёнка от подражания, внешнего сотрудничества к диалогу, подлинному сотрудничеству и одновременно – к действию во внутреннем плане, продуктивной саморегуляции, самодетерминации, к повышению субъектности поведения и жизни в целом.

Поскольку маленький ребёнок, в силу своей эмоциональности, неопытности, некритичности, физически и психологически зависит

от взрослых, доверяет им, идеализирует их, он готов воспринимать в качестве воспитателя практически любого взрослого, независимо от нравственного и умственного развития последнего. Чем старше становится ребёнок, тем самостоятельней он оказывается во многих сферах жизни, тем избирательней относится к людям, тем требовательней относится к взрослым. Истинным воспитателем подростка, юноши становится тот, кто непохож на окружающих, кто добивается успеха и признания окружающих, кто может стать другом. Для педагога интересно, что в зрелые годы человек не осознаёт себя как воспитанника и не осознаёт своей потребности в воспитании. И всё же выдающиеся, наиболее авторитетные в обществе, в микросреде люди, наиболее популярные вымышленные герои реально являются «властителями дум», образцами для подражания, стимулами для самосовершенствования взрослых, т.е. их воспитателями. В качестве воспитателя взрослого человека может выступать и ребёнок, особенно – свой собственный. Воспитателем всех зачастую претендует быть старый человек. Но реализовать эту потребность старому человеку трудно: пространство и время его бытия сужено и обеднено, он перегружен своим жизненным опытом, стереотипами и ориентирован в основном на прошлое, его безаппелляционность и самокритичность возрастают. А у пожилого педагога к этому добавляется ещё и профессиональное выгорание.

Воспитание стремится осуществить всестороннее совершенствование ребенка как человека: его тела, психики, поведения, ценностной и потребностной сфер, социального поведения и т.д., удовлетворить врождённую потребность каждого человека – воспитываться и быть воспитанным.

Но что такое «воспитанность»?

В одних случаях воспитанность понимается почти исключительно как соответствие установленным стандартам и готовность сохранять традиционные нормы, требования, ценности. В других – акцент делается на способности к нестандартному мышлению, поведению, деятельности, на стремлении ломать устоявшиеся каноны, образцы, формы общественного и индивидуального бытия. Но для полноценного существования человека (как вида и индивида) необходимы способности и к рутинной, и к творческой деятельности, поэтому воспитание всегда в той или иной мере решает обе названные, на первый взгляд, противоречащие друг другу задачи.

Воспитание вообще весьма противоречиво. Оно выполняет противоречивые функции и по отношению к человеку (одновременно и социализирует и индивидуализирует его), и по отношению к обществу (одновременно и консервирует общество и изменяет его). Для взрослого включение ребёнка в воспитательный процесс – подготовка воспитанника к жизни. Для ребёнка, включённого в воспитание – сама жизнь, в которой он участвует более или менее активно, более или менее осознанно.

Интересно рассмотреть противоречивую связь воспитания с культурой, благодаря которой воспитание, преобразует человека, дает ему, как говорил Демокрит, вторую природу. Культурный опыт ребёнка – постоянный фон его жизнедеятельности, который во многом предопределяет задачи и конкретные способы его воспитания.

С одной стороны, воспитательные традиции, предпочитаемые технологии воспитания, а также наиболее распространенные формы проявления воспитанности людей – важная составляющая, характерная особенность любой культуры. А с другой – именно культура является содержанием воспитания, материалом, из которого строится воспитание. Решить свои задачи воспитание не может, не приобщая человека к культуре в самом широком смысле этого слова. Поэтому овладение культурой одновременно – и одна из важных воспитательных задач, и основное средство воспитания.

В воспитание культура попадает не столько через организованные мероприятия, хотя и они важны для приобщения человека к культуре, сколько через предпочтения конкретных людей, поэтому одна и та же культура участвует в воспитании по-разному. Ее объем, эффективность, формы влияния на воспитание всякий раз – индивидуальны и во многом зависят от нерациональных аспектов бытия человека: эмоциональной атмосферы, предпочитаемого стиля общения, имиджа конкретных людей, моды и т.д. Влияние культуры на воспитание человека – это и постоянно протекающий процесс, и взрывы, озарения, потрясения; оно происходит и в реальном, и в виртуальном пространстве. В связи с этим культурная среда – основное поле деятельности профессионального воспитателя.

Воспитание как профессиональная деятельность всегда носит творческий, креативный характер, поскольку в большой мере содержит элементы неопределённости, неизвестности, поскольку каждый участ-

ник воспитательного процесса неповторим. Но творчество в воспитательной деятельности невозможно без опоры на её рутинный и алгоритмизированный компоненты. Воспитание как профессиональная деятельность – это одновременно и выверенные алгоритмы, и высокое искусство импровизации.

Издавна отмечалось: потенциал воспитания огромен, но в реальности его возможности ограничены, воспитание «может многое, но не все», есть некие «пределы» воспитания, которые по К.Д.Ушинскому «даны в условиях душевной и телесной природы человека, в условиях мира, среди которого человеку суждено жить» [3, с.73].

Эта мысль была близка и понятна В.А.Караковскому. Он не ждал одинаковых результатов воспитания, не устанавливал стандартов, был терпим и к детям, и к коллегам – и добивался большого успеха в своей деятельности. Вот почему обращение к его опыту может принести пользу молодому поколению воспитателей.

Литература

1. Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». М., 2004.
2. 2. Кант И. Избранные сочинения, т.2. / Под ред.А. П. Клемешева и В.Н. Брюшинкина. Изд-во РГУ им. И.Канта., 2005.
3. 3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Педагогические сочинения: в 6 т. М., Т.5, 1990.

П.В. Степанов

Кандидат педагогических наук, заместитель зав. Центром стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: semya-2005@yandex.ru

СТОЯ НА ПЛЕЧАХ ГИГАНТОВ: ОТ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ ВОСПИТАНИЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ[1]

В статье рассматривается вопрос целей и ценностей воспитания. Исходная позиция автора состоит в том, что любая попытка тем или иным образом осмыслить цели воспитания без обращения к их ценностным основаниям обречена на провал. Одним из первых и, пожалуй, убедительнее всех в современной отечественной педагогике это показал В.А.Караковский. Основываясь на предложенной В.А.Караковским модели ценностных ориентиров воспитания, автор статьи рассматривает возможность представления целей воспитания в виде деятельностной модели, включающей в себя четыре составляющие процесса овладения взрослеющим человеком социально значимыми деятельностями.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательная деятельность, модель, ценности, цели.*

В 90-е годы прошлого века в российском педагогическом сообществе появилась небольшая книга, которая, на наш взгляд, оказала существенное влияние на представления педагогов о целях и содержании их воспитательной деятельности. Это – книга Владимира Абрамовича

[1] Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 15-06-10455а «Воспитательная деятельность педагога: от структурного анализа к результативному конструированию»)

Как цитировать статью: Степанов П.В. Стоя на плечах гигантов: от ценностных основ воспитания к деятельностной модели воспитательных целей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т 2, №1 (36). С. 32–40.

Караковского «Стать человеком» [5]. В ней известный исследователь и директор не менее известной московской школы N 825 сформулировал ценностные основы воспитательной деятельности педагога. Идея В.А.Караковского была проста и практична, а потому понятна и близка большинству работающих в школе педагогов. В основу воспитания он предложил поставить систему общечеловеческих ценностей, среди которых педагог выделил такие значимые для людей ценности как: Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек [5, с.77]. По мнению В.А.Караковского, этот ориентир «придаст работе учителя, воспитателя некоторую определенность, устойчивость и перспективу» [5, с.78].

Идея Владимира Абрамовича сразу стала набирать популярность среди педагогов по всей стране. На многие годы она определила взгляды на воспитательную деятельность как на ценностно ориентированную деятельность. И сегодня любой серьезный разговор о воспитании и его целевых ориентирах невозможен вне контекста ценностей. А потому, обосновывая на страницах данной статьи деятельностную модель целей воспитания, мы хорошо понимаем, что стоим на плечах гигантов.

О ценностных основаниях целей воспитательной деятельности педагога речь впереди. Начать же разговор необходимо с оснований самой воспитательной деятельности – ее мотивов. Действительно, проблема целей профессиональной деятельности человека неразрывно связана с проблемой ее мотивов. Относится это и к воспитанию. Одним из важнейших условий повышения качества воспитательной деятельности педагога является совпадение ее мотива (ради чего педагог действует?) и ее цели (что, по мнению этого педагога, он хочет получить в результате приложения собственных усилий?). Ведь именно осознанный мотив, как отмечал другой известный российский исследователь – А.Н.Леонтьев, становится целью нашей деятельности [6, с.105].

Ради чего на самом деле педагог работает с детьми? Ради чего он организует те или иные занятия со школьниками, проводит уроки, беседы, классные часы? Ради чего он берет кружок или факультатив? Ради чего он ведет своих ребят в поход или ставит вместе с ними любительские спектакли на школьной сцене? Совпадает ли это с теми целями, которые педагог провозглашает или записывает в программах и планах своей профессиональной деятельности? По сути, именно с ответов педагога на эти вопросы (другими словами – с осмысления им своих

мотивов) только и начинается настоящий (а не формальный) процесс целеполагания в его профессиональной деятельности.

Какими же могут быть данные ответы? Скорее всего, у разных педагогов они окажутся разными. И у каждого из них, возможно, будет даже несколько ответов. Ведь педагог работает и ради зарплаты, и ради похвалы директора, и ради уважения коллег, и ради профессиональной самореализации, и т.д., и т.п. Все это так, и было бы лукавством утверждать, что эти непедагогические мотивы не побуждают нашу деятельность. Однако если педагог работает в школе исключительно ради этого, то, какие бы профессиональные цели он ни заявлял, работа такого педагога, скорее всего, окажется малоэффективной. И такому педагогу, наверное, следовало бы задуматься над тем, что он, вообще, делает в школе… И, тем не менее, упомянутые непедагогические мотивы нашей деятельности важны в воспитании. Они могут выполнять функцию, названную А.Н.Леонтьевым функцией дополнительной стимуляции деятельности [6, с.202]. Подобными мотивами-стимулами как раз и могут стать, например: самореализация, стабильная работа, зарплата, карьера, признание коллег, похвала начальства, уважение родителей, любовь детей. Но, разумеется, сама воспитательная деятельность побуждается отнюдь не этими мотивами.

Хороший педагог к названным выше ответам добавил бы и другие. Педагог работает и ради того, чтобы дать детям хорошие знания по тому или иному предмету, и ради того, чтобы помочь сформироваться их универсальным учебным действиям, и ради того, чтобы организовать интересный и полезный досуг школьников, и ради их творческого развития… Это уже педагогические мотивы. Однако и они не являются мотивами воспитательной деятельности педагога.

Лишь тогда, когда свою работу с детьми педагог организует ради того, чтобы повлиять на ценностные ориентиры школьников, на их отношение к людям, к своей стране, к учебе, к собственному здоровью, на их гражданскую позицию, правосознание и т.п., можно уже говорить о его собственно воспитательных мотивах.

Таким образом, воспитательная деятельность педагога, как и любая другая сложноорганизованная деятельность человека, побуждается различными иерархично расположенными мотивами. При этом ведущим, смыслообразующим, мотивом его воспитательной деятельности является развитие личности ребенка, с которым педагог работает.

Именно ради этого в норме и действует педагог-воспитатель.

Осознание этого мотива, его вербальная конкретизация в какой бы то ни было понятной для самого педагога модели превращает мотив в подлинную цель воспитательной деятельности.

Для того, чтобы отчетливей представить себе возможный спектр целей воспитания, рассмотрим одну из таких моделей, а именно – деятельностную модель.

Начало рассмотрению целей воспитания сквозь призму теории деятельности было положено Н.Н.Михайловой и С.Д.Поляковым [см.: 8]. Целью и результатом воспитания они предложили считать овладение ребенком социальной деятельностью (по аналогии с теорией развивающего обучения, рассматривающей в качестве цели и результата обучения овладение ребенком учебной деятельностью). При этом социальная деятельность трактовалась ими как деятельность, направленная на построение взаимодействия людей. Эта удачная идея нуждается, на наш взгляд, в некоторой конкретизации, и вот по какой причине. Взаимодействие людей может быть разным. Оно может существовать в виде равного и свободного общения, взаимовыгодного сотрудничества, взаимопомощи. А может – и в виде взаимной агрессии, конфронтации, борьбы за доминирование. Во втором случае деятельность, направленная на построение такого типа взаимодействия, тоже социальна по своей природе. Социальна, но не социально ценна, не социально значима! Применительно к воспитанию этот нюанс имеет принципиальное значение.

Более корректно было бы считать целью воспитания овладение ребенком не социальной, а социально значимой деятельностью, а точнее – социально значимыми деятельностями. К таковым можно отнести деятельности, ориентированные на сохранение и развитие всего того, что в обществе признается ценностями (Человек, Семья, Мир, Отечество, Культура и т.п. – именно об этих ценностных основах воспитания и писал в свое время В.А.Караковский). Это может быть природоохранная, миротворческая, благотворительная, волонтерская деятельность, защита памятников культуры, забота о здоровье окружающих, помощь близким и т.п.

Процесс овладения ребенком этими новыми для него социально значимыми деятельностями, по сути, и представляет собой процесс развития его личности, его личностный рост (о связи развития деятельности и развития личности см.: [4, с.210-212]). Разумеется, это не

может произойти в одночасье. Данный процесс сложен, нелинеен и далеко не всегда идет по восходящей. Поэтому есть смысл структурировать цели воспитания и представить их таким образом, чтобы показать различные аспекты личностного роста ребенка, различные составляющие процесса овладения им социально значимыми деятельностями.

Для этого обратимся к предложенной нами совместно с Д.В.Григорьевым [3] идее уровневого структурирования целей воспитания. Развивая ее, мы можем представить все многообразие целей воспитания следующим образом:

1-й уровень: усвоение ребенком социально значимых знаний, то есть знаний о тех объектах и явлениях, которые считаются значимыми в окружающем его обществе, которые ценятся в нем более всего. Такие знания помогут растущему человеку лучше ориентироваться в жизни этого общества, понимать, на каких ценностях оно базируется, что в нем считается нужным и правильным, что в нем осуждается и табуируется, каковы формы социально одобряемого и социально не одобряемого поведения. Все это можно назвать когнитивной, знаниевой стороной процесса личностного роста ребенка.

2-й уровень: *развитие социально значимых отношений ребенка,* то есть позитивных отношений к тем объектам и явлениям, которые признаются в окружающем его обществе ценностями. Развивая в себе такие отношения, ребенок получает больше возможностей для гармоничного вхождения в общество, в сложившуюся в нем систему социальных отношений. Это можно назвать реляционной, отношенческой стороной процесса личностного роста ребенка.

3-й уровень: приобретение ребенком опыта осуществления социально значимых действий, то есть тех действий, которые были бы направлены на пользу окружающего его общества, которые считаются в этом обществе значимыми. Такой опыт приобретается в процессе всевозможных социальных проб ребенка, вовлекающих его в те формы реального взаимодействия людей, которые поддерживают нормальное функционирование самого общества. Это можно назвать деятельной стороной процесса личностного роста ребенка.

4-й уровень: овладение ребенком социально значимыми видами деятельности, то есть теми видами деятельности, предметом которых является сохранение и развитие базовых общественных ценностей. Приобретенные ребенком знания, отношения, опыт подготавливают

почву для этого. Они помогают ему овладеть социально значимыми видами деятельности. Такой качественный скачок – от знаний, отношений, действий к деятельностям – происходит тогда, когда то или иное социально значимое действие, осуществляемое ребенком как составная часть ранее уже освоенной им более простой деятельности, приобретает собственный мотив и становится самостоятельной деятельностью – деятельностью более высокого порядка.

Проиллюстрируем его на примере. Педагог вместе с группой мотивированных ребят образует в школе туристский кружок, в котором школьники овладевают основами туристской деятельности. В рамках этой деятельности ребенку приходится осуществлять ряд некоторых действий: ориентироваться на местности, совершать многокилометровые пешие переходы, собирать краеведческий материал и многое другое. Среди прочего ему приходится выполнять и природоохранные действия, задаваемые педагогом в качестве неотъемлемого элемента туристской деятельности. Поначалу ребенок осуществляет эти действия по необходимости, ради лишь одной возможности путешествовать с друзьями, сидеть вечерами у костра, ночевать в палатке. Однако со временем ребенок понимает, что значимый для него педагог (если, конечно, он является для ребенка таковым) вкладывает в эти действия какой-то особый личностный смысл, что они являются для него особенно важными. Постепенно он начинает перенимать это его особое, ценностное отношение к природе, дополняя и развивая тем самым собственную картину мира. И вот тут происходит качественное преобразование прежних его действий – они совершаются ребенком уже не ради того, чтобы и в следующий раз его взяли в поход, а ради собственно сохранения природы. Эти действия под влиянием педагога приобретают собственный мотив и превращаются в собственно природоохранную деятельность. Так освоенное ранее социально значимое действие становится самостоятельной социально значимой деятельностью.

Итак, *общей целью воспитания можно считать личностный рост ребенка, который представляет собой процесс усвоения им социально значимых знаний, развития его социально значимых отношений, приобретения им опыта осуществления социально значимых действий и овладения им социально значимыми видами деятельности.*

Для того чтобы конкретизировать эту общую цель и сформулиро-

вать свои частные цели воспитания (в соответствии с собственными ценностными ориентирами и специфическими обстоятельствами собственной воспитательной деятельности), педагогу необходимо ответить на следующие вопросы:

1) какие именно социально значимые знания, по его мнению, важно в первую очередь усвоить его воспитанникам?

2) какие именно социально значимые отношения, на его взгляд, более всего следует в них развивать?

3) какой именно социально значимый опыт, по его представлениям, важнее всего приобрести школьникам?

4) какими именно видами социально значимой деятельности, с его точки зрения, было бы неплохо овладеть школьникам?

Таким образом он сможет сформулировать для себя самого цели своей воспитательной деятельности.

Наверное, кому-то покажется, что процесс целеполагания – шаг в значительной мере формальный, а потому и не столь значимый. Это не вполне так. Постановка нами целей своей профессиональной деятельности (не на бумаге, а, в первую очередь, у себя в голове) важна потому, что только она и придает всей дальнейшей нашей работе с детьми осмысленный характер, а значит, делает ее более качественной.

В завершении необходимо сделать ряд существенных замечаний относительно целей воспитания.

Замечание первое. Процесс достижения данных целей должен быть постепенным и комплексным. Представим себе такую ситуацию: классный руководитель решил вовлечь своих воспитанников в социально значимые дела и для этого организовал в своем классе волонтерский отряд, призванный оказывать посильную помощь пожилым одиноким людям. Замечательное дело, важное, полезное, социально значимое! Но насколько успешными будут эти дела, если педагог не даст своим воспитанникам элементарные знания о нормах общения с пожилыми людьми, если не объяснит детям, что такое старость и одиночество, что чувствует одинокий человек, как он живет, какие проблемы испытывает и в чем действительно нуждается? Смогут ли эти волонтерские дела действительно дать детям важный жизненный опыт, если классный руководитель не будет стремиться воспитать в них ценностное отношение к пожилым людям, воспитать уважение к старости? Думается, вряд ли…

Замечание второе. Не следует воспринимать упомянутые выше различные уровни целей воспитания как то, что требует обязательно разных временных этапов организации работы с детьми. Это не так. Иногда благоприятные условия для достижения различных целей могут быть созданы педагогом в рамках одного и того же дела или цикла таких дел. А иногда на это может потребоваться и несколько лет.

Замечание третье. Достижение некоторых из названных выше целей воспитания носит отсроченный характер. Сложно точно сказать, через какое время те или иные усилия педагога отразятся (если, конечно, вообще, отразятся) на личностном развитии ребенка. Так, например, многими видами социально значимой деятельности в полной мере человек может овладеть, лишь став уже взрослым.

Замечание четвертое. Всегда нужно помнить о том, что достижение педагогами целей воспитания не может быть четко определенным и однозначно фиксируемым теми или иными методами. Невозможно достоверно утверждать, в какой мере, например, те или иные изменения в личностном развитии ребенка стали следствием чьих-то внешних влияний, а в какой – результатом его собственных усилий, его саморазвития.

Достижение целей воспитания всегда носит вероятностный характер. Ведь эти цели – цели влияния на человека: живую, сложную, самоорганизующуюся систему. А она, в отличие от неживых объектов, никогда не реагирует на внешнее влияние сообразно линейной причинно-следственной цепочке. Как тонко подметили У.Матурана, Ф.Варелла и Ф.Капра, живой организм не просто реагирует на влияние окружающей среды в соответствии со своей индивидуальной историей, но еще и «сохраняет за собой свободу решать, что именно замечать в своём окружении и на что реагировать» [4, с. 54; 7, с. 85].

И чем сложнее организовано живое существо (например, человек), тем сильнее проявляет себя это его свойство, тем менее предсказуемой и более субъективной будет его реакция на внешнее (например, воспитывающее) влияние.

Литература

1. *Алиева Л.В.* Воспитательное пространство творческого развития подростков и юношества в летнем лагере // Техническое творчество молодежи, 2016. – №4. – С. 21-25.

2. *Беляев Г.Ю.* Общественно-педагогическая роль инновационной школы мысли Караковского: гуманистические смыслы и российские ценности воспитания // Сибирский педа-

гогический журнал – 2016. – № 4. – С.22-30.

3. *Григорьев Д.В., Степанов П.В.* Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010.

4. Капра Фритьоф. Скрытые связи. М.: ОО Издательский дом «София», 2004.

5. *Караковский В.А.* Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. М.: «Новая школа», 1993.

6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

7. Матурана Умберто, Варела Франциско. Древо познания. М.: Прогресс-традиция, 2001.

8. *Поляков С.Д.* Деятельностно-ценностное воспитание в деятельности классного руководителя: некоторые итоги экспериментирования // Классный руководитель в реалиях школы. Научно-метод.серия «Новые ценности образования. Вып. 2. 2009.

9. *Степанов П.В.* Возрастные задачи подростка и профессиональные задачи педагога в пространстве совместного бытия // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 89-99.

10. *Степанова И.В.* Проблема педагога-воспитателя как ключевая проблема теории и практики воспитания // Вопросы воспитания. – 2012. – № 2 . – С. 159.

В.А. КАРАКОВСКИЙ И Л.С. ВЫГОТСКИЙ: ОПЫТ СОПОСТАВЛЕНИЯ ИДЕЙ

В статье обсуждается соотношение научных психологических и педагогических идей на примере сравнения идей Л.С.Выготского и В.А.Караковского.

Ключевые слова: *психология, педагогика, культурно-историческая теория, Л.С.Выготский, В.А. Караковский.*

С.Д. Поляков

Доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н.Ульянова»
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Соотношение идей психологической науки и идей педагогики – непростое.

Психологические научные идеи (как и научные идеи других областей знаний) рождаются в определённом научном, культурном и личностно-биографическом контекстах. Но затем, по мере признания этих идей в научном мире, культурные и личностные контексты становятся предметом исследования историков науки, а идеи, передаваясь от научного поколения к научному поколению, приобретают относительно стереотипные формулировки, которые, однако, наполняются со временем новыми культурными и научными смыслами , соответствующими новым эпохам.

Их смысл, с одной стороны, упрощается в сравнении с первоначальным содержанием, а с другой стороны, наполняется новыми культурными отсветами.

Приведём в качестве примера изменения в со-

Как цитировать статью: Поляков С.Д. В.А.Караковский и Л.С.Выготский: опыт сопоставления идей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С. 41–47.

держании понятия «социальная ситуация развития».

«Социальная ситуация развития» ребенка – одно из ключевых понятий отечественной возрастной психологии. Л.С. Выготский, инициатор его введения, определял социальную ситуацию развития как «специфическое для данного возраста, исключительное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [2, с. 259].

Что существенно в данном определении социальной ситуации развития?

– Это специфическая ситуация, отличающая данный возраст от других возрастов.

– Это отношение между ребенком и действительностью.

– Это отношение прежде всего между ребенком и ***социальной*** действительностью.

Содержание понятия «социальная ситуация развития» ребенка развивается у современных авторов с акцентом на культурную составляющую в его содержании.

По О.В. Карабановой [31; 32], важно различение двух функций ситуации развития: взросления и сверстничества, каждая из которых не задается физическим возрастом, а конструируется социально.

Действительность в социальной ситуации развития представлена в формах, выработанных культурой, которые для ребенка предстают в двух вариантах ***ориентиров в культуре***: в освоенных формах культуры (реальная среда) и как предмет освоения (идеальная форма) (Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, К.А. Поливанова [4,13]).

Следуя этим работам, можно утверждать, что социальная ситуация развития отражает соотношение идеальной и реальной форм, а культура – источник, из которого черпается идеальная форма (образы и образцы осваиваемого в культуре содержания: нормы, ценности, способы действия и поведения).

Социальная ситуация развития метафорически – это дом, в котором живут растущие люди, а культура в этом доме (воспользуемся «формулой» М.С. Гусельцевой [3]) – их образ жизни. Дом облегчает или затрудняет реализацию какого-либо образа жизни, в какой-то мере его опосредует, но не задает полностью.

Но включение в определение социальной ситуации развития культуры делает её наполнение зависимой от трансформации культуры и

подсказывает термин, учитывающий этот аспект: ***социокультурная ситуация развития***.

Этот термин в последнее время появляется в работах различных авторов, в частности у А.Г.Асмолова, В.С.Собкина, О.А.Карабановой, Д.Н.Чернова. Правда, они вкладывают в него несколько различные смыслы [1, 4, 11, 14].

Социокультурную ситуацию развития можно, опираясь на исследования этих авторов, толковать как культурное наполнение (нормами и ценностями ***конкретной*** культуры) системы отношений человека к миру, к людям, к себе в соответствии с каждым возрастным периодом жизни; отраженной в переживаниях, совместной деятельности, субкультуре возраста [9, 10]. Логичный «в эпоху» Выготского акцент ***на социальности*** социальной ситуации развития сменился на акцентировании её ***социокультурности.***

Не менее сложно с научными педагогическими идеями.

Самые интересные значимые из них рождаются из педагогического опыта автора идеи, которая видится ему часто в образной, а то и образной метафорической форме. Я.Корчак, А.Макаренко, В.Сухомлинский, А.Тубельский, В.Караковский выражали свои педагогические выводы в виде афористических утверждений, и в форме художественных произведений.

Возможно ли соединить стремление к научной определённости, однозначности научных психологических идей и стремление к образным основаниям педагогических идей.

Есть три пути соотношения психологии и педагогики.

Первый путь: от психологической научной идеи к признанию её ценности для образования – воспитания, далее ее превращение в психолого-педагогическую научную конструкцию, затем ее превращение в педагогические систему и технологии и, наконец ее реализация в педагогической практике. Пример этого пути – история развивающего обучения по Эльконину-Давыдову. Конечно, это голая логическая схема. Действительный путь – это трансформация исходной идеи в соответствии с целями, традициями, культурными и социальными контекстами.

Второй путь – путь педагогической практики, интерпретируемой самим автором, другими авторами в соответствующих психологических понятиях. Примером этого может быть история школы О‘Нейла

в Самерхилле или педагогика ВДЦ "Орлёнок" в 1960-е годы, осмысленная научно-педагогически в 1970-е годы.

Третий путь – сложное взаимное "отзеркаливание" психологической и педагогической наук.

Попробуем проанализировать этот третий путь на примере соотношения идей культурно-исторической теории Выготского и педагогических идей Караковского.

Основные идеи Л.С. Выготского, значимые для нашей темы (в современных формулировках):

– возникновение и развитие высших, собственно человеческих, психических образований (логической памяти, абстрактного мышления, воображения, высших чувств...) опосредовано культурой;

– формы этого опосредования – знаки, символы, мифы;

– развитие человеческой психики как культурного феномена – освоение и развитие этих форм;

– путь освоения культурных форм – от социального этапа как их существования во взаимодействии людей к индивидуальной форме их бытия;

– этот путь реализуется в ситуациях, в которых человек не может сам, самостоятельно продуктивно действовать, но может успешно действовать во взаимодействии с другим человеком, носителем неосвоенных форм культуры (известная идея "зоны ближайшего развития");

– социальная ситуация развития как отношение между ребенком и социальной действительностью, наполненной конкретным культурным содержанием.

Основные идеи В.А.Караковского [5] (в нашей интерпретации) в их соотношении с идеями культурно-исторической теории Л.С.Выготского:

– Караковский: значимость воспитательной системы школы, как воплощения педагогически осмысленного представления о желаемом образе жизни детей и взрослых, *реализуемого в значимой совместной деятельности, общении, отношениях, значимых ситуациях (событиях).* Выготский: путь психического развития – от социального (интерпсихичсеского) к индивидуальному (интрапсихическому) ;

– Караковский: основания воспитательной системы шире воспитания – ценности. Так как ценности существуют в виде значимых, оформленных языковыми и иконографическими средствами идей,

образов, мифов, то это точная отсылка к культурным средствам, по Выготскому (знакам, символам, мифам);

– Караковский: суть воспитания – построение отношений в соответствии с этими ценностями. Фактически речь идёт о наполнении отношений культурными образцами;

– Караковский: в построении социального воспитания должны сочетаться относительно краткие периоды насыщенных ярких событий («воспитание крупными дозами») и периоды повседневной жизни и работы. У современного автора К.Н.Поливановой имеется развитие идей Выготского об освоении ребёнком новых культурных средств в два этапа: сначала как освоение новой социальной формы, а затем как наполнение её культурным содержанием. Вышеназванное положение Караковского можно интерпретировать в идеях Поливановой как этапы преимущественно освоения социальной формы в ключевых делах и особенно в лагерных сборах («воспитание крупными дозами») и наполнения освоенных форм культурным содержанием – в "повседневной жизни и работе");

– Караковский: необходима символизация школьных событий, традиций с «оглядкой» на сложившиеся школьные ценности. Это снова – о культурных средствах;

– Караковский: предмет педагогически инструментованного воспитания – создание опыта понимания своих отношений, опыта коллективности, опыта помощи другим людям в их развитии и опыта самопознания. Здесь перекличка с идеями Выготского: от социальности к индивидуальности и с идеей перехода в этом процессе к использованию культурных средств "для управления собой";

– Караковский: школа, педагоги имеют право на создание опыта иной, привлекательной жизни (деятельности, общения, отношений) как одного из опытов, получаемых школьниками. Этот тезис отсылает к идее зоны ближайшего развития, но и ставит проблему перед педагогической психологией: является ли содействие взрослого в построении у ребёнка картины мира и образа жизни альтернативной, преобладающей в социальной среде, помогающей личностному развитию (или затрудняющей его);

– Караковский: ценность организованного разновозрастного общения, без которого невозможна атмосфера добротворчества. В современных интерпретациях зоны ближайшего развития подчёркивается,

что носителем содержания или способа действия, не освоенного человеком, может быть другой человек любого возраста – и старший, и ровесник, и даже младший (Обухова Л. Ф., Корепанова И. А. [7]);

– Караковский: главные критерии результативности школьного воспитания: факт участия школьников в воспитывающих ситуациях; факт отношения школьников к общей деятельности, общению, традициям школы. Несмотря на внешнюю простоту этих положений, их интерпретация в терминах культурно-исторической теории недостаточна. Если интерпретировать факт участия школьника в воспитывающих ситуациях как факт его погружённости в "школьные" деятельности, то это отсылка к деятельностной психологии А.Н.Леонтьева [6], которая, с одной стороны, развивала некоторые идеи Выготского (о социальности как источнике и форме человеческой активности), но в то же время, с другой, является относительно самостоятельным психологическим течением. Но эти тезисы Караковского отсылают и к другой традиции отечественной психологии, идущей от С.Л.Рубинштейна [12], которая, наряду с деятельностным началом в развитии психики, акцентирует тему отношения человека к субъектам и содержанию внешних влияний как проявления внутренних условий, на которые «падает» внешнее влияние.

Подведём итоги нашего анализа взаимоотношения педагогических идей В.А.Караковского и психологических идей Л.С.Выготского.

1. Интерпретация педагогических идей В.А.Караковского в терминах культурно-исторической психологии возможна.

2. В этой интерпретации продуктивно использовать не только классические формулировки Л.С.Выготского, но их современное развитие.

3. Анализ некоторых положений В.А.Караковского только с позиций культурно-исторической психологии оказывается недостаточным. Имеет смысл привлекать для такого анализа и идеи других традиций отечественной психологии, прежде всего идеи деятельностного подхода в их различных вариантах.

Отталкиваясь от положений культурно-исторической психологии, можно сформулировать ряд задач для современной педагогической практики и науки:

– Что означает совместность, интерпсихический план существования высших психических образований, в контексте новой социокультурной, информационно-коммуникативной реальности?

– Что может являться культурными, точнее – социокультурными эталонами (идеальной формой) в современном социальном воспитании, каковы закономерности их проявления и освоения для школьников?

– Не является ли проблема педагогических, в частности воспитательных, технологий проблемой перехода от осваиваемой новой культурной формы к освоению культурного содержания?

– Не является ли акцент в теории воспитания на личности как результате конкретной работы воспитания неточным. Может быть, предмет и результат работы воспитателя – пространство интерпсихичности (социальности, совместности, общения, взаимоотношений).

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.
3. *Гусельцева М.С.* Современное детство в культурно-аналитической интерпретации // Феноменология современного детства: сб. науч. ст. В 3-х ч. / Под ред. Т.Д. Марцинковской. Современная ситуация развития детей и подростков. Ч.1. М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – С. 51–85.
4. *Карабанова О.А.* Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность – среда» // Психологические исследования. – 2014. – № 36.Т.7. – С. 10–20.
5. *Караковский В.А.* Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий,2008.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
7. *Обухова Л. Ф., Корепанова И. А.* Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. – 2005. – № 6 – С. 13-26.
8. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000.
9. *Поляков С.Д.* Психопедагогика школы. Научно-популярная монография с элементами научной фантастики. Ульяновск: УлГПУ, 2011.
10. *Поляков С.Д.* От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. М.: Федеральный институт развития образования, 2016.
11. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Школьные информационные технологии: возрастные особенности и регионально-поселенческая специфика // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры: труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XX / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2006.
12. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
13. *Эльконин Б.Д.* Кризис детства и основание проектирования форм детского развития// Вопросы психологии. – 1992. – №3-4. – С.7-13.
14. *Чернов Д.Н.* Психолого-антропологический подход к анализу социокультурной ситуации развития ребенка // Психология обучения. – 2011. – № 10. – С. 4–19.

Л.В. Алиева

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: ludvlad36@mail.ru

В.А.КАРАКОВСКИЙ О ПРИОРИТЕТЕ «БАЗОВОЙ МОДЕЛИ ШКОЛЫ ВОСПИТАНИЯ» В СИСТЕМЕ ОСНОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье дан анализ педагогических подходов В.А.Караковского к определению роли и места «базовой модели школы воспитания» в системе образования; представлены ценностные основы авторской модели школы воспитания как «школы будущего» в российских условиях XX1 века.

Ключевые слова: *воспитание, общественное воспитание, гуманистические ценности, система образования, личность, воспитательная система, субъекты воспитания, педагог-воспитатель, образовательная организация.*

Педагогическое наследие Владимира Абрамовича Караковского приобретает особое значение в решении важнейшей проблемы обоснования роли и места школы как отечественной традиционной образовательной структуры в развитии системы образования в новых российских условиях; важнейшего субъекта воспитания подрастающего поколения. Актуальность определяется социальным заказом на повышение роли воспитания в системе образования и обоснованием возможностей реализации потенциала воспитания как приоритета в системе образования. Актуализируют проблему новые российские реалии: становление системы непрерывного откры-

Как цитировать статью: Алиева Л.В. В.А. Караковский о приоритете «базовой модели школы воспитания» в системе основного образования детей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С. 48–56.

того, неформального, государственного, общественного, корпоративного, эксклюзивного образования; дошкольного, основного, среднего и высшего профессионального и дополнительного образования детей и взрослых; многообразие типов, статусов образовательных организаций, структур; усиление «профессиональной направленности образовательной основной деятельности школы; взаимодействие школ с социальными партнерами (государственными и частными).

Обращение к педагогическому наследию В.А.Караковского – ученого, практика-воспитателя, к автору отечественной гуманистической модели базовой школы воспитания позволит определить пути позитивного разрешения проблемы основного образования, преодоления негативных тенденций в современной практике школьного образования..

Рассмотрим подходы и позицию ученого-практика к обоснованию «базовой модели школы воспитания» в системе основного образования как «школы настоящего и будущего».

Исходная принципиальная позиция В.А.Караковского: «Школа – активный субъект не только российского, но и мирового образовательного пространства» [1, с. 233]**.** «Базовой моделью образования должна остаться массовая государственная школа. Могут быть и другие типы школ. Но основная базовая модель – демократическая школа для всех» [1, с.50].

В.А.Караковский стоит на позициях хорошо сбалансированного фундаментального базового образования, имеющего универсальный характер, основой которого определяет отечественную школу, которая «обладает огромным потенциалом развития, глубокими резервами». «Желательно, чтобы в школе все области знаний, составляющие содержание образовательного процесса, реализовывались равномерно и равнозначно. Ни один предмет не должен ущемлять другого» [1, с. 19, 50].

Массовую школу, которая «составляет основу образовательной системы страны», определяет важнейшим институтом государственного и общественного воспитания на этапе Детства – важном начальном этапе становления человека. «В школе ребенок не только учится, но и живет полноценной, полнокровной жизнью, насыщенной разнообразной деятельностью, общением, творчеством. Чем богаче и разнообразнее школьная жизнь, тем больше возможностей она создает для развития личности и ее самореализации»[1, с.29].

Создавая подлинно российскую школу в сложных условиях «перестройки», разрушения СССР и создания нового российского государства, Владимир Абрамович обращается к подлинно отечественной традиции – приоритету воспитания в системе образования. С горечью он говорит о пагубности отрыва воспитания от реформирования школы: «В общественном и профессиональном сознании создается иллюзия того, что можно построить новую школу без воспитывающего обеспечения. Основным институтом общественного воспитания остается система образования, ее учреждения и структуры» [1, с.34].

Эту позицию педагог-ученый обосновывает: исторической отечественной традицией воспитания; необходимостью преодоления кризиса современного образования, чрезмерного некритического заимствования зарубежного опыта, его внедрения в национальную систему образования.

Анализируя опыт современных типов российских образовательных школ периода начала XX века, В.А.Караковский отмечает, что, «к сожалению, слабо звучит школа воспитания». Все современные школы условно разделяет на две части. «Одни главной целью считают знания, умения, навыки. Этому подчиняется вся жизнь школы. Этому подчинены все педагогические поиски, новации, средства. Дети чаще всего являются средством достижения цели, «человеческим материалом», который призван реализовать идею обширного современного образования…Другие школы главной целью считают Человека, развитие ребенка, все же остальное (и, прежде всего, учение) является условиями для этого развития» [1, с. 231-232]. Эту категорию школ обозначает «школой воспитания». Авторская школа № 825 г.Москвы – пример «базовой школы воспитания» в системе основного образования.

На основе анализа опыта школы №825, позитивного школьного опыта, перспектив развития и повышения роли образования в быстро меняющихся условиях жизни XX1 века (в частности, в стране) В.А. Караковский делает выводы о «будущей школе»: «школа должна стать другой»; «школой воспитания» как базовой в системе основного образования. Актуальность обоснования ученым-педагогом «базовой модели школы воспитания» в системе образования продиктована, по словам самого автора, условиями «трудно восполнимых потерь воспитания» в образовании:

– «сегодня школа у нас носит сословный характер», и меняются цен-

ностные ориентиры воспитания; «многие воспитательные проблемы из чисто педагогических становятся в значительной степени социальными»; произошла разбалансировка двух основных курсов: раньше мы говорили о единстве воспитания и обучения, а теперь функция обучения пошла вверх, функция же воспитания – резко вниз» [1, с.72–73];

– утрачен спрос на «воспитание» в учебной деятельности; решение воспитательных проблем «в стенах кабинетов»; превращение воспитательной деятельности в «затейничество в сфере досуга», «»два притопа – три прихлопа» [1, с.27];

– утрата отечественных традиций образования, воспитания за счет формализованного заимствования зарубежного опыта: «Крайне болезненно я воспринимаю ущемление, нивелировку самой национальной системы образования за счет ориентации на зарубежные критерии» [1, с.45].

В основе представленной в трудах В.А.Караковского «модели базовой школы воспитания»: авторский педагогический опыт, анализ состояния российского образования конца XX века и начала XX1 века; научные подходы к роли образования в развитии общества и становлении нового человека-личности, гражданина; приоритет воспитания в качественной реализации потенциала образования.

В центре внимания В.А.Караковского «воспитание»: многомерность подходов и путей, средств реализации исторического объективного назначения воспитания в развитии, совершенствовании человека и человеческого общества. «Без воспитания нет Человека». «Человечество улучшает и развивает себя через воспитание молодого поколения. Кто не понимает этого, то обрекает страну на деградацию. Кто понимает, но ничего не делает, тот совершает преступление» [1, с. 82]. «В последнее время даже делается попытка заменить понятие «воспитание» понятием «социализация. И это в стране, где воспитание 8 веков было главной педагогической категорией» [1, с.26].

Воспитание рассматривается важнейшей социально-педагогической ценностью как целенаправленное управление развитием личности (определение Х.Й.Лийметса); как часть культуры и источник культуры, ценностный блок образования. И делается научно, социально, педагогически обоснованный вывод о приоритетной роли воспитания в системе образовании.

В.А.Караковский рассматривает воспитание в органичной связи с

социально-общественными реалиями, субъективными и объективными факторами и определяет сущностные изменения, которые необходимо учитывать в образовательной деятельности систем воспитания современных детей**:** «преобладание сословных ценностей, связанных с выживанием, с личным успехом и благополучием»; усиление эгоистических тенденций и ослабление социально значимых ценностей; чрезмерно высокий уровень социального неравенства; «агрессия информационной среды, пропагандирующая культ силы, вызывающая презрение к слабым, неудачникам». «В идеологической среде все упорнее внушается мысль о неправомерности старших поколений участвовать в воспитании молодежи, намеренно рвутся межпоколенческие связи» [1, с.14–15].

Признавая важный реальный факт, что сегодня за школьными партами сидит новое поколение, которое иначе воспринимает жизнь, В.А. Караковский особое внимание обращает на то, что «это вовсе не означает, что воспитание должно быть пущено на самотек, стать бесцельным и неуправляемым» (имеется в виду школьное образование и общественное воспитание).

Ученый-педагог на основе глубокого анализа практики делает однозначный вывод: в ряду всех источников воспитания особое место принадлежит образовательным учреждениям. Они – единственный институт государственного и общественного воспитания**.** И выделяет в их многообразии **ш**колу как базовую модель реализации потенциала воспитания в основной образовательной деятельности на важном начальном пути становления человека-ребенка. «Традиция российской школы в процессе обучения заниматься не только образованием, но и воспитанием». «Для меня современная школа – это, прежде всего школа воспитывающая» – практически и научно обоснованная позиция В.А.Караковского [1, с.64].

Анализ педагогических работ В.А.Караковского позволяет сделать вывод о разработке основ Модели будущей российской школы как «базовой школы воспитания» [2, 3, 4, 5].

Ценностно-целевой блок Модели: воспитание – приоритет образования и общественного воспитания; основная ценность – ребенок; образовательная деятельность – база воспитания.

Традиционная основа деятельности школы – приоритет воспитания «гуманной, свободной и ответственной личности, ориентирован-

ной на общечеловеческие ценности, способной к самореализации» [4, с 28], где, по словам В.А.Караковского, «главная забота педагогического коллектива – личность ребенка, его самочувствие, его положение в системе межвозрастных связей» [3, с.4].

Это школа воспитания патриотизма в реальной деятельности ребенка по изучению истории Отечества, традиций, в исследовательской и созидательной деятельности по улучшению окружающей жизни, «гуманизации отношений внутри нее»; «не учитель и ученик, а человек – человек»; «очеловечивания учебного процесса» (своеобразие программ, их дифференциация; «вживления в эпоху», изучения культуры, обычаев, традиций, событий, личностей» [1, с.53–56].

«Умный, образованный человек – это, безусловно, хорошо, но еще лучше истинный гуманист, относящийся к человеку как высшей ценности на земле. И это надо внушать с первого класса школы, заниматься такого рода воспитанием неусыпно, ежедневно. Иначе человечество истребит себя. Вот почему школа будущего должна быть школой глубочайшего воспитания. Она должна постепенно превращаться в школу практического гуманизма» [1, с.23–24].

«В основе Модели «Школы воспитания» лежит процесс ориентации на нравственные ценности»: «формирование отношений человека к Миру, к Себе, к Семье, к Отечеству, к Культуре – базовый механизм воспитания» [1, с. 89].

В.А. Караковский стоит на традиционных позициях народной школы, развития общественного воспитания в системе образования как закономерности воспитания. В Модели школы современной и будущей особо выделяет роль общественного воспитания в реализации воспитательного потенциала школьного образования, его гуманизации и демократизации. Эта роль подтверждается многолетним опытом создания и функционирования общественных структур (детской и молодежной организаций, самодеятельных объединений по интересам учащихся), системы ученического самоуправления, детских и взрослых коллективов («коллектив – отечественная традиция человеческой общности, российской общины и сердцевина воспитательной системы школы) в деятельности авторской школы № 825 Москвы; развитием на ее базе коммунарского общественного движения. В.А.Караковский негативно оценивает запрет детских и подростковых организаций в школах, который ведет к заполнению образовавшегося

вакуума криминальными структурами. «Вместо того чтобы построить новую систему общественного воспитания, в стиле пожарной команды мы боремся с последствиями, не заботясь и забывая о первопричинах». «Справедливости ради, скажу, что власть в последние годы стала рассматривать общественное воспитание как приоритетную задачу» [1, с.29-31]. Подтверждением слов педагога является создание новой детско-юношеской общественно-государственной организации «Российское движение школьников», основной базой которой определяется школа. Важно прислушаться к совету ученого-педагога-практика относительно деятельности новой организации: «опираться больше на профессионалов, а не на политиков».

В Модели «базовой школы воспитания» – «разумное соотношение старого и нового, традиций и новаций, которые обеспечивают стабильность и развитие школы. «Вечные ценности образования» – ценный завет ученого и педагога-воспитателя» [2, с.146]. «Без памяти – нет истории, без истории – нет культуры, без культуры – нет духовности, без духовности – нет воспитания, без воспитания – нет Человека, без Человека – нет Народа» [1, с.25].

В обосновании Модели школы будущего В.А.Караковский особо выделяет вечные ценности гуманизации и демократизации системы школьного образования. «Главное, что совершенно необходимо для новой школы, – это гуманизация отношений внутри нее. Ведь отношения между людьми более чем что-либо влияют на формирование человеческой личности. Отношения – это то, что определяет результат и смысл контакта между людьми». Не ученик и учитель (хотя субординация нужна, безусловно), а человек – человек» [1, с.53]. Чтобы гуманизировать отношения прежде всего необходимо очеловечить учебный и внеучебный процессы. Этот вывод подтверждается опытом создания в школе №825 «гуманистических сред развития ребенка» (на базе коммунарских сборов, ученического самоуправления, создания добровольных внеурочных объединений), среды гуманистических справедливых человеческих отношений «педагог-ученик» («школа – «дом» в самом его позитивном смысле слова). «Мы организуем в школе как бы «инобытие» по сравнению с тем, что делается за стенами школы. Это не борьба с социумом. Это один из вариантов проживания жизни, опыт человеческого, социального взаимодействия, которого не хватает в реальности, а детям он по природе необходим» [1, с.40–41].

Системообразующий блок Модели – воспитательная система базовой школы – социально-педагогический комплексный механизм эффективного функционирования школы-воспитания, формирования воспитательного пространства личностного развития ребенка и взрослого (педагога и обучающегося) [4, 5].

Научное обоснование и практическую реализацию «базовой модели школы воспитания» В.А.Караковский органично связывает со специфической профессиональной позицией педагога-воспитателя, необходимостью овладения каждым педагогом, прежде всего, «профессиональным основным базисом»; комплексом основных профессиональных компетенций и формированием на их основе компетентностей – свойств, качеств творческой реализации основного профессионального воспитательного потенциала. Критически рассматривает наметившуюся тенденцию в практике школьного образования к «размыванию», «растворению» основной педагогической профессии в опыте создания «школ» с многообразием типов, статусов, уровней, их интеграции с дополнительным образованием, с переводом образования в ранг «рыночных образовательных услуг», введением новых учебных предметов, дисциплин, требующих специальных профессиональных знаний и подготовленных специалистов. «Если раньше общие черты профессионального сознания сближали, сплачивали, консолидировали педагогов, то теперь они чаще разъединяют их. Это, прежде всего, связано с небывалой разницей в условиях работы образовательных учреждений разных видов и статусов. Везде сегодняшние учителя живут разными ценностями и приоритетами. Вечные воспитательные ценности нашей профессии размываются, разрушаются, слабеют… Сегодня учитель оценивает свое отношение к педагогическому делу и свое место в нем по своему личному самочувствию в конкретной школе. В этих условиях великое дело обучения и воспитания детей превращается в оказание «образовательных услуг». «Все меньше остается учителей, которые понимают, что при всей общности обучения и воспитания эти процессы имеют еще и самостоятельное значение, ибо развиваются по разным законам, имеют свою отличительную специфику. На этом неблагоприятном фоне идет процесс депрофессионализации воспитателей, а само понятие воспитание упрощается до примитива» [1, с. 20–21].

В базовой модели «Школы воспитания» Педагог, Учитель,

Воспитатель – ее главный субъект представлен в «едином лице» и образе», интегрирующим отечественные ценности педагога и инновации нового времени.

«Сегодня важно направить усилия педагогов на воспитание в детях тех качеств, которые помогут выдержать повышенные нагрузки, не поддаться соблазну темных сил, сохранить и реализовать лучшие человеческие потенции» [1, с.74]. «Наш педагогический профессиональный, гражданский выбор – сделать воспитание граждан страны приоритетной задачей школы» [1, с.33]; реализовать «высокую миссию учителя – воспитание» [1, с. 59].

В.А.Караковский ставит перед базовой школой важную задачу: «Четко определить свои педагогические позиции, ясно осознать свою культурную миссию и ни в коем случае не снижать общий уровень школы» [1, с.10]. Основная базовая модель – демократическая школа для всех. «Школа будущего» должна быть школой глубочайшего воспитания.

Литература

1. *Караковский В.А.* Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 240 с.
2. *Караковский В.А.* Педагогика здравого смысла // Динамика традиций и инноваций в современной теории воспитания: опыт системного анализа: Сб. науч. трудов / Под ред. И.Д.Демаковой, Д.В. Григорьева, Е.И.Соколовой. М.: Тверь, 2011. – С.145-146.
3. *Караковский В.А.* За творческий союз всех участников учебно-воспитательного процесса//Воспитание школьников. – 1990. – № 6. – С. 2-6.
4. *Караковский В.А.* Современная стратегия воспитания //Теория и практика гуманистических воспитательных систем: Материалы Всерос. науч.-практ. конференции (г. Владимир, 1997) / Ред. А.В.Гаврилин, Л.И.Новикова (отв. ред.). Владимир: Изд. ВОИУУ, 1997. – С.28-29.
5. *Караковский В.А.* Воспитательная система школы как объект педагогического управления: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1989.

ЭТИКА ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ВОЗВРАЩЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ

Д.В. Григорьев

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. отделом методологии и технологии воспитания личности ФГАУ «Федеральный институт развития образования», руководитель учебно-деятельностного направления компании «Умная школа», г. Москва
digrig@mail.ru

В статье рассматривается современный кризис культуры воспитания в школе. Утверждается, что для его преодоления недостаточно организационно-экономических или технологических решений, необходимо системное обновление школьного этоса. Этика справедливости и этика свободы, традиционные для образования XX века, должны уступить место этике ответственности. Анализируется вклад В.А. Караковского в формирование этики ответственности в образовании.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательная деятельность, этика, ответственность, сотрудничество.*

По данным проведенных нами исследований, в отечественной массовой школе воспитание как целенаправленная деятельность по развитию мотивационно-ценностной сферы человека вытесняется, с одной стороны, актуализированными механизмами идеологической индоктринации (в частности, пропагандой), с другой стороны, так называемой воспитывающей социализацией. Под последней обычно рассматривают стихийные, нецеленаправленные мотивационно-ценностные влияния, и в этом не было бы ничего плохого, если бы педагоги понимали, как рождается и работает стихийность в воспитании. К сожалению, понимания этого нет; в реальной «воспитывающей социализации» в школе мы имеем дело с нере-

Как цитировать статью: Григорьев Д.В. Этика ответственности и возвращение воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С.57–63.

флексивными мотивационно-ценностными эффектами разных видов педагогической деятельности – например, преподавания, организации досуга, организации коммуникации детей, организации пространства.

Когда человек делает нечто *целенаправленно,* он крайне заинтересован в *результате* своих действий, понимает этот результат и знает, как его оценить, плюс – понимает и просчитывает *эффекты.* Ничего этого, к сожалению, про воспитание в массовой школе сказать нельзя. Здесь у нас колоссальный дефицит *воспитательной деятельности* педагога. А именно на ней держится культура воспитания, не позволяющая разрастись индоктринации и безудержно дуть ветрам «воспитывающей социализации».

Возвращение культуры воспитания в школу не может стать следствием внедрения новых организационно-экономических или технологических решений, потому что, как отмечает А.Г. Асмолов, вопросы воспитания подлежат не организационно-экономической, а социокультурной модернизации. Необходимо системное обновление школьного этоса, переопределение детско-взрослых образовательных сообществ в своих ценностных и нормативных установках и правилах. Этика справедливости и этика свободы, традиционные для образования XX века, сегодня с этим не справляются (достаточно беспристрастно посмотреть на воспитательные проблемы финского образования, приверженного этике справедливости, или британского образования, традиционно высоко приверженного этике свободы). В этой связи мысли многих философов образования и педагогов все чаще обращаются к *этике ответственности* – одному из главных философско-образовательных открытий конца XX – начала XXI века.

Почему на рубеже веков именно этика ответственности привлекла к себе внимание лучших умов? Во многом это объясняется тем, что в современных научных и философских концепциях превалируют интуиции относительности (отношений), всеобщей зависимости (системности и общности), практичности и обеспокоенности за будущее человека. Стоит только попытаться объединить эти интуиции, как мы неизбежно выйдем на феномен ответственности.

Этика ответственности претендует сменить этики свободы и справедливости. Главный риск этики свободы – поощрение своеволия индивида; свобода без границ превращается в безответственность, в анархию. Этика справедливости настаивает на равных правах для

всех, что, как свидетельствует история XX века, не всегда является преградой на пути социальных катастроф. В отличие от предшественниц, этика ответственности предлагает *индивиду самому решить, каким быть, чтобы обеспечивать лучшее будущее.* Она вводит в этику феномен времени, от которого некритически дистанцируются как этика свободы, так и этика справедливости. Ответственность оказывается выше свободы и справедливости. Например, ученого призывают прежде всего к ответственности, а уж затем к свободе и справедливости.

Философские начала этики ответственности обнаруживаются в работах Д. Юма и И. Канта. Несколько позже Ф. Ницше подчеркнет, что, чтобы реализовать цепь воли, соединяющей «я хочу» и «я сделаю», нужна ответственность. «Что, однако, все это предполагает? То именно, насколько должен был человек, дабы в такой мере распоряжаться будущим, научиться сперва отделять необходимое от случайного, развить казуальное мышление, видеть и предупреждать далекое как настоящее, с уверенностью устанавливать, что есть цель и что средство к ней, уметь вообще считать и подсчитывать – насколько должен был сам человек стать для этого прежде всего исчислимым, регулярным, необходимым, даже в собственном своем представлении, чтобы смочь наконец, как это делает обещающий, ручаться за себя как за будущность» [6, с.440].

«Гордая осведомленность об исключительной привилегии ответственности … стала инстинктом, доминирующим инстинктом … человек называет его своей совестью» [6, с.441]. Ницше понимал, что сам феномен ответственности мог стать значимым лишь в научную эпоху, вместе с появлением исчислимого, как он выражался, человека. Это также означает, что именно этика ответственности наиболее органично коррелирует с ученостью-образованностью человека.

В эволюции этики ответственности важное значение имеет тезис М. Вебера: «Мы должны уяснить себе, что всякое этически ориентированное действование может подчиняться двум фундаментально различным, непримиримо противоположным максимам: оно может быть ориентировано либо на «этику убеждения», либо на «этику ответственности»» [1, с.696]. Только во втором случае этика становится практической и «надо расплачиваться за (предвидимые) последствия своих действий» [1, с.697].

Наконец, в 1979 году философ Ганс Йонас [8] отчетливо выразил то,

что вроде бы чувствовали и до него: принцип ответственности занимает в этике не рядовое, а ключевое место. Этика ответственности – это этика для техногенной, научной цивилизации, способная не дать технике и науке, а также ориентированному на них образованию игнорировать нравственность и духовность человека.

Г. Йонас разворачивает свою концепцию в русле герменевтических идей Г.-Г. Гадамера и М. Хайдеггера. Герменевтика – это вариант учения о бытии-в-мире. Мир задает человеку вопросы, на которые приходится давать вполне практичные ответы. В вопрошании бытия человека-в-мире заложена ответственность человека. Попытка развить вариант герменевтической этики мгновенно приводит к этике ответственности, причем понимаемой не как этика сознания, а как этика бытия-в-мире.

У Йонаса этика приобретает экологический характер. Само существование человека (не размышления) ставит его в положение заботящегося о будущем. Человек подвержен ролевой ответственности. Подобно тому, как родители заботятся о детях, человек вынужден заботиться о живой и неживой природе. Всякий раз, когда человек сталкивается с бедствиями, особенно с теми, которые стали результатом его собственных действий, он должен возвращаться к бытию и выполнять по отношению к нему свою ролевую ответственность. Забвение бытия – вот главная беда человека и человечества.

В русском языке, как и во многих других, сущность ответственности проявлена в самом слове. Ответственность начинается, когда кто-то или что-то вопрошает меня, и я даю *ответ*. Тут важно понимать, что я отвечаю не только перед кем-то и за что-то (привычные нам понимания), но я отвечаю *чему-то:* любви ко мне моего ближнего, вызову времени, голосу совести. Ответственность не просто приложимое качество или свойство человека; это – самый источник его поступков и мыслей. Отвечать чему-то можно, только если ты в связи, ты встроен в мир, ты его чувствуешь, ты отвечаешь ему как необходимый, неотъединимый его элемент. Такая ответственность и есть по существу способность свободной мысли и поступка.

Замечательно это выразил С.С. Аверинцев, наш выдающийся ученый-филолог и православный мыслитель: сын отвечает отцу – это главное и в Евангелии, и в нашей жизни и культуре. По поводу жизни и культуры Аверинцев обращается к Пушкину: «Два чувства див-

но близки нам, В них обретает сердце пищу, Любовь к родному пепелищу, Любовь к отеческим гробам. На них основано навеки, По воле Бога самого, Самостоянье человека, Залог величия его». То есть, по Пушкину, подлинная свобода (самостоянье, а не своеволие) основана на сыновьем отношении к отцовскому (и прошлому), иными словами, на ответственности.

Философская герменевтика с ее особым интересом к вопрос-ответному диалогу, бесспорно, содержит потенциал для развития той или иной разновидности диалоговой этики. Но в этом отношении герменевтика уступила инициативу франкфуртской философской школе, лидеры которой Ю. Хабермас и К.-О. Апель понимают развиваемую ими коммуникативную этику не иначе как этику ответственности. Их главная мысль следующая: основой этики ответственности является языковой дискурс, здесь вырабатываются ценности, цели и достигается консенсус. Нормы коммуникативной этики таковы [2, с.39-40]:

– поступай так, как если бы ты был членом идеального коммуникативного сообщества;

– аргументируй рационально;

– стремись к разумному консенсусу;

– старайся внести свой вклад в реализацию идеального коммуникативного общества.

Не будем далее углубляться собственно в этику ответственности. Сосредоточимся на том, как эта этика проявляет себя в образовании, как поддерживает воспитание.

В конце 1980-х годов в нашем образовании появился знаковый программный текст, может быть, один из первых в мире, выстроенный в духе этики ответственности – манифест «Педагогика сотрудничества». Среди прочего, это была отчаянная попытка не потерять воспитательную деятельность.

«Мы чуть ли не первое поколение педагогов, на долю которого выпало учить детей без отбора и отсева. Приемы и навыки такого учения мы в наследство не получили, мы должны вырабатывать их сами» [5, с.2], – писали авторы манифеста (в том числе В.А. Караковский) о своей особой исторической ситуации и ответственности.

«Воспитание – это сотрудничество с детьми, ответственность за которое несут взрослые» [7, с.433], – такими словами С.Л. Соловейчик предвосхитил пафос манифеста «Педагогика сотрудничества».

А в самом манифесте педагогическая ответственность, близкая авторам, четко определена: «В школе всегда были учителя-предметники и учителя-воспитатели; одни идут с предметом к детям, а другие с детьми идут к предмету. Вот это и есть сотрудничество с детьми» [5, с.2-3]. То есть, авторы манифеста принимают на себя ответственность не столько за трансляцию культуры, сколько за введение другого человека (ребенка) в культуру. И, вообще, ответственность за Другого и соответствие Другому. Каким бы он ни был: «учителя обычно гордятся сильными своими учениками; мы же гордимся слабыми, которые стали сильными» [5, с.3].

«Центральная точка такой педагогики – исключение из наших методов принуждения к учению» [5, с.3]. Допускаемое этикой справедливости принуждение к доброму здесь не поддерживается. «Коль скоро учитель лишается средств принуждения, ему начинает казаться, будто он бессилен. Но у нас есть всесильное педагогическое средство – детский коллектив, способный вовлекать в работу всех – не заставлять, не принуждать, а именно вовлекать» [5, с.4]. Вовлеченность друг в друга, в общее дело – это есть состояние и потенциал ответственности. Она наступает (и нарастает), стоит только одному человеку проявить глубокую, неподдельную заинтересованность в другом. И свобода из фетиша становится благом: «Чтобы дети чувствовали себя сотрудниками педагога в учении, надо где только можно предоставлять им свободный выбор… Свобода выбора – самый простой шаг к развитию творческой мысли. Многие дети не способны к изобретению, выдумке. Но даже самые нетворческие из них способны сделать выбор» [5, с.5-6].

В.А. Караковский до конца своей профессиональной деятельности и жизни хранил верность «педагогике сотрудничества» и ее духу ответственности. В 2006 году он писал: «Сегодня главное для любой школы – четко определить свои педагогические позиции, ясно осознать свою культурную миссию и ни в коем случае не снижать общий уровень школы» [3, с.17].

В Профессиональный кодекс педагога 825-й школы вошла формула социокультурной ответственности учителя: «Педагог – пограничник на рубеже Современного и Вечного. Ему не только необходимо соответствовать постоянно растущим ожиданиям государства, общества, взрослого и детского населения страны, но и всегда соотносить свою деятельность с логикой развития истории и культуры. Это неимовер-

но трудно, ибо мы работаем с непрерывно меняющейся личностью в непрерывно меняющемся мире. Поэтому настоящий учитель постоянно развивает в себе незаурядность, всеми силами борется с формализмом, казенщиной и равнодушием, поддерживает все передовое и ценное, проявляет инициативу и творчество» [4, с.35]. Только в такой педагогической позиции – позиции медиатора культуры, ценностного проводника, субъекта культурного действия и саморазвития – можно быть, а не казаться воспитателем.

В.А. Караковский неоднократно в выступлениях и текстах [3, с.25] повторял максиму высших соответствий, воспринятую им от современника и коллеги, выдающегося этнопедагога Г.Н. Волкова:

Без памяти – нет истории,
Без истории – нет культуры,
Без культуры – нет духовности,
Без духовности – нет воспитания,
Без воспитания – нет человека,
Без человека – нет народа.

Литература

1. *Вебер М.* Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990.
2. *Ермоленко А.Н.* Этика ответственности и социальное бытие человека (современная немецкая практическая философия). Киев: Наукова думка, 1994.
3. *Караковский В.А.* Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
4. *Караковский В.А., Григорьев Д.В.* Профессиональный кодекс педагога 825-й школы // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2006. – №5. – С.33-36.
5. Манифест «Педагогика сотрудничества», http://www.uznajka.com/images/pdf_files/20151216_1764.pdf
6. *Ницше Ф.* Сочинения: в 2-х т. Т.2. М.: Мысль, 1990.
7. *Соловейчик С.Л.* Педагогика для всех. 2-е изд. М.: Изд-во «Первое сентября», 2000.
8. *Jonas H.* Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik fuer die technologische Zivilisation. Fr.a.M., 1979.

Г.Ю. Беляев

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, Москва. Gennady.belyaev2011@yandex.ru:

ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ СИСТЕМЫ КАРАКОВСКОГО: ДИАЛОГ С СОВРЕМЕННОСТЬЮ

Статья посвящена анализу смысловых соответствий базовых ценностей авторской педагогической системы В.А.Караковского социальным, культурным и этическим реалиям современного общества, его достижениям и проблемам в сфере воспитания как общественного явления. Автор статьи показывает противоречия, порождающие кризис смыслов и целей развития в современной педагогике как части культуры в эпоху масштабных и неоднозначных социальных изменений, ставит вопрос о мировоззренческих союзниках и оппонентах педагогических принципов и методов В.А.Караковского. Ответы на вызовы и риски современности, содержащиеся в работах В.А.Караковского, обладают, по мнению автора статьи, значительной прагматической ценностью для современной школы.

Ключевые слова: *ценности, смыслы, система, практический, гуманизм, идеал, школа, диалог, культура, , инновация, общество, вызовы, декомпенсация, метод воспитания*

Русская (российская) философская традиция гуманизма богата именами мирового значения: Н.Г.Чернышевский, К.Д.Ушинский, Н.Ф.Федоров, Н.А.Бердяев, К.Э.Циолковский, В.И.Вернадский, М.П.Алексеев, М.М.Бахтин, Л.Н.Гумилев, В.Н.Ярхо, А.Н.Веселовский, И.А.Ефремов, В.М.Жирмунский, Н.И.Конрад, А.С.Ахиезер,

Как цитировать статью: Беляев Г.Ю. Ценности и смыслы системы Караковского: диалог с современностью // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С. 64–74.

Д.С.Лихачев, М.К.Мамардашвили, А.Ф.Лосев, Л.С.Выготский, В.М.Сухомлинский, Э.В.Ильенков, С.С.Хоружий, И.Т.Фролов, А.А.Зиновьев и др. В этом же ряду ученых-философов должно по праву стоять и имя В.А.Караковского как творца реально созданной, существующей и развивающейся авторской «школы практического гуманизма», вполне воплотившей в школьной педагогике как не только неотъемлемой, но и скорее всего основополагающей части культуры ведущие теоретические положения, представления, подходы, принципы и методы философски многогранной научной школы выдающегося советского и российского ученого – Людмилы Ивановны Новиковой.

В задачи философского гуманизма всегда входило теоретическое осмысление места идеала в структуре морального сознания общества и индивида, специфика общественной морали как стержня культуры и место индивидуальной нравственности в сфере общественной морали. Для педагогики как практической философии немаловажны и соотношения истинного и прагматического в различных формах этики (например, поиск ответов на вопросы о культуре полезности и критерии пользы). Все это присутствует в творчестве Владимира Абрамовича, мыслителя и организатора жизни школы как центра социального, культурного, этического и эстетического творчества в окружающей социальной среде, причем творчества всего школьного коллектива – и педагогов, и их воспитанников, объединенных общими смыслами, ценностями, идеалами и целями деятельности, выходящей далеко за рамки чисто учебных задач.

В современной педагогике полезно не просто теоретически осмыслить, но и практически инструментировать те базовые ценности и цели жизнедеятельности, которые дали Владимиру Абрамовичу возможность создать ту «школу практического гуманизма», которая способна даже в неблагоприятных условиях окружающей школу социальной среды сделать реализуемой цель формирования настоящих, подлинных, не имитационных социальных отношений. Это ценности, которые до сих пор в порядочном обществе принято считать непреходящими и всечеловеческими: Семья, Отечество, Земля, Мир, Труд, Культура, Знания [6]. Ценность жизни в этом ряду фокусируется на непрерывном от рождения до старости и смерти полисемантическом «распаковывании» смыслов существования личности Человека как такового (такого же, как Я сам, так возникает первая идентичность),

Человека как Другого (не Я, alter ego, так шлифуется вторичная социализация), Человека как иного, инакового (не такого, как Я, так начинается рефлексия). Система Караковского начинается с формирования целостного образа личности человека в его отношениях к самому себе (это культура человеческого достоинства), в его отношениях к другому (это альтруизм, солидарность), к иному (это культура понимания и толерантности) [2, с.101]. Происходит все это в многомерных пространствах и в ожидаемых-планируемых событиях, в «ключевых делах» совершения-осуществления воспитания как процесса формирования и становления личности посредством создания благоприятных для этого условий (благоприятных как для личности воспитанника, так и для общества) [8]. Такое определение воспитания дает Научная школа Людмилы Ивановны Новиковой, одним из со-творцов и соавторов которой и был Владимир Абрамович.

Педагогика Караковского – это педагогика отношений: для него «главное – это воспитание отношениями. Все наши слова, дела, ситуации только тогда имеют педагогический смысл и значение, когда они возвышают, порождают высоконравственные отношения. В них нельзя ни врать, ни фальшивить. Но здесь одной честности мало, надо обладать качествами практического психолога, человековедческими знаниями. Никогда еще не было так трудно работать в школе. Никогда еще жизнь не ставила перед учителем столь высоких требований к общей культуре и специальным знаниям педагога» [4]. Караковским был найден особый, может быть, золотой педагогический ключ не только к реальному пониманию и деятельно-практическому, инструментально-воспитательному «опредмечиванию» таких абстракций, как Добро, Правда, Истина, Красота, то есть метод освоения и присвоения их феноменов. Воспитательная практика коллективных творческих дел – это новый в педагогической науке метод «распредмечивания» общечеловеческих ценностей, то есть конкретный, коллективно осмысленный и индивидуально понимаемый путь к «деланию» нового и нужного, к созиданию доброго и умного, к творению красивого и полезного. «Практический гуманизм – это жизненная позиция человека, выражающаяся в сознательном принятии и деятельном претворении в жизнь гуманистических ценностей. Такая позиция реализуется удерживающим ее человеком всегда и везде, каждый день и в каждом месте, свободно и ответственно. По сути, это образ жизни человека.

В этом смысле практический гуманизм – альтернатива рассудочным технократизму и прагматизму, истеричным шовинизму, экстремизму и ксенофобии» [9, с.2].

Педагогика практического гуманизма – это определение самого Караковского. Судя по сорокалетнему опыту жизнедеятельности школы № 825 и других организаций, воспринявших уроки школы Караковского, субъект-объектные технологии «педагогики практического гуманизма» создают в значительной мере именно такие условия. Труд как забота. Школа как общий дом, где взрослая разумная помощь ребенку в поисках его самости – аутентичности и в постепенном и событийном обретении им идентичности – социальной, культурной, нравственной, духовной является не только помощью и поддержкой, но и неким «соработничеством» в течение всего календарного года школы [6]. Помощью и поддержкой ненавязчивой, но системной, категорически свободной от ханжеского морализаторства и догматического ригоризма, наполненной глубокими и проблемными, искренними и откровенными, иногда нелицеприятными, но выстроенными в культуре человеческого достоинства. Караковский отмечал: «Новым может стать открытие из далекого прошлого. Из современных методик воспитания хотелось бы особо отметить метод педагогической ситуации. Ситуация – это стечение обстоятельств, действующее на ребенка не в лоб, а опосредованно, косвенно, порой – совершенно незаметно. Погружение в ситуацию можно сравнить с эффектом свежего огурца в рассоле. Ситуации бывают разные: доверия, повышенного напряжения, выбора, эмоционального заражения и много-много других»[3]. Незаметным образом, преображая и обновляя педагогическую традицию, особенно традицию в сфере воспитания, инновация такого уровня смысловой величины, сложности и высоты педагогических задач, постепенно с традицией сливается. Проходит смена поколений воспитанников школы, действительно ставшей для растущего человека родным домом, и инновация в воспитании становится новой, живой традицией, воспроизводя при этом главные смыслы и осевые ценности традиции основной, вековой, укорененной в культуре, в сознании высшей народной этики и этикета. Чтобы чувствовать себя человеком, надо учиться сопереживать, сочувствовать, и говоря словами поэта, воспитывать душу так, чтобы «плакать и молчать у знамени».

Инновация Караковского успешна потому, что состоялась на уров-

не личностных смыслов педагога на событийной «встрече» с личностными смыслами воспитанника. Изначальна она была технологична, наложив мотив на цель педагогического труда и заинтересовав в получении знаний и способов жизнедеятельности не только отдельные группы особо одаренных в чем-либо энтузиастов, но и весь школьный коллектив. Поэтому его гуманизм прагматичен и инструментален – он опирается на принцип «педагогического реализма», но он одновременно и романтичен, потому что культуросообразен в чрезвычайно глубоких своих онтологических посылах к разуму, чувству и достоинству воспитуемых и воспитателей именно как людей. А не винтиков системы, хотя бы и педагогической.

Обычно, говоря о воспитании и на бытовом практическом уровне сознания и опыта, и на уровне собственно научных, то есть теоретических рассуждений, всегда имеют в виду формирование неких идеалов – и это правильно. Суть воспитания как общественного явления именно в этом – в целенаправленном взращивании идеалов в сознании и поведении нового поколения. Именно эта трансляция идеалов и составляет повсюду в мире социальную основу национальных культурных форм воспитания. Ни одно государство мира, ни одно общество, считающее себя гражданским, не может существовать без установочных общегражданских идеалов, связывающих в единое ценностно-смысловое целое настоящее, прошлое и будущее народа. Л.Н.Гумилев сформулировал уникальную социокультурную роль идеала – двигателя воспитания как общественного явления: «Идеал – далекий прогноз, желанная цель, формирующая психологическую доминанту не только на персональном, но и на популяционном уровне» [1]. И действительно, в практике функционирования современных национальных систем образования идеал все чаще интерпретируется как дальний желаемый и ожидаемый социальный прогноз социального становления индивида как личности гражданина, полноценного члена национальной историко-культурной общности (например, воспитание гражданина Японии, воспитание гражданина Индии и т.п.). На уровне субъективного опыта идеал – это непротиворечивое единство глубоко личностных смыслов, освоенных человеком в процессе воспитывающего обучения со стороны семьи, общины, школы, армии, церкви, синагоги, мечети и других социальных институтов (чувства, убеждения, вера).

Идеал, далекий прогноз, формирующий психологическую доми-

нанту поведения, закрепленный в культуре устной или письменной традицией, дает соотнесение видов организации познавательной деятельности (метод сократической беседы, догматическое обучение, объяснительно-иллюстративное обучение, бригадно-лабораторный метод, метод проектов, программированное обучение и т.д.) с целью жизнедеятельности коллектива воспитанников. Сдвиг мотива деятельности на цель порождает определенный личностный смысл не просто деятельности, а именно жизнедеятельности конкретного человека. В таком случае педагоги действительно имеют дело с моделями обучения и методами воспитания, обусловленными его культурными формами. Если нет предмета, то нет и мотива, следовательно, нет и деятельности, а если нет личностных смыслов – то жизнедеятельность сведена к автоматизму простых отправлений животного организма. Именно личностными смыслами, а не абстрактными значениями, по определению крупнейшего отечественного психолингвиста А.А.Леонтьева, определяется воспитание человека. Принцип смыслового отношения к миру является по сути интегральным критерием, объединяющим все объективные значения предметной деятельности и отношения субъекта, постигающего мир окружающей его культуры [7, с.9-23]. Ценностно-смысловое отношение к миру, формируемое национальной традицией, создает определенную – исторически, социально и культурно обусловленную систему и учебной, и воспитывающей деятельности, иными словами – культурную форму воспитания, которая опирается на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип.

У Караковского наблюдаются множественные смысловые совпадения с онтологией и мирами Ивана Ефремова, что неудивительно, ведь идеология системы Караковского – это коммунарство отношений и идеалов жизнедеятельности. Если брать терминологию А.А.Зиновьева – то это смысловой вектор воспитания гражданина коммунистического сверхобщества, не только совпадающего с запредельными векторами и идеалами гуманизма, но и наиболее полно выражающего вековые чаяния и, скорее всего, глобальные перспективы развития российской цивилизации и российской культуры.

Безусловно, у этой системы ценностей всегда будут оппоненты. Главный мотив оппонентов системы Караковского – эта система, раз и навсегда отжившая, она утратила смыслы вместе с породившим ее социальным строем и векторами духовной культуры советского обще-

ства. Новая система общественных координат стимулирует все более глубокое социальное расслоение, появление новых сословий, в жизни которых смыслы общих дел непригодны и даже вредны, поскольку дезадаптируют ребенка к продвижению на пути личной карьеры, успешности в условиях жесткого социального эгоизма, делают его приверженцем морально устаревшей традиции, лишают его гибкости, делают его неконкурентоспособным. Воспитанию, вообще говоря, не место в современной школе – школе карьеры и в педагогике как в сфере услуг. Характерно стремление убрать из стен школы воспитание как организованный, поддерживаемый обществом и семьей процесс, вообще, заменить понятие «воспитание» предоставлением платных гувернерских услуг. Образование воспринимается как частный коммерческий бизнес, при этом сегодня подростки и молодежь воспринимают и усваивают типы социальности, полярно разные по смыслу, мировоззрению и ценностным основаниям. Различна при этом и мораль – в одни и те же понятия долга, совести, чести разнородными потоками социализации вкладывается разное содержание, и именно поэтому некоторые исследователи проблем детства, вообще, ставят под сомнение успешность общественного воспитания. Однако вряд ли подобные сомнения следует признать продуктивными.

Поэтому диалог Караковского с современностью задается как проблемы, решать которые предстоит не только в обозримой, но в и неотложной перспективе развития теории и практики воспитания. Это проблема формирования социальных отношений в коллективе и через коллектив, благоприятных для развития личности и общества. Это проблема нравственного выбора внутренней свободы совести и личной чести. Это проблема понимания социальной и нравственной ответственности – ее сущности и целей. Это нерешенная (и сложно решаемая) проблема гражданской ответственности, общей и личной. Это проблема общего кризиса современной культуры: преодоления отчуждения общества от смыслов и результатов воспитания. Дурно усвоенные уроки политической и социальной истории плохо сказываются и на состоянии педагогики как науки, передающей эстафету общественных идеалов в их ценностном наполнении. Известно, что мораль может быть бессовестной, религиозность – безнравственной, а духовность – бесчеловечной. Разумный эгоизм превращается в эгоизм неразумный. А неразумный эгоизм – это обязательно трагедии

поломанных интеллектов, духовной, культурной и социальной несостоятельности. Безнравственное поколение – поколение малоумное, разрушающее себя и среду своего собственного обитания, более того – уничтожающее нормальную жизнь собственных, может быть, еще и не рожденных детей.

Диалог Караковского с современностью постоянно поддерживается обязательным присутствием инновационной сверхзадачи – как осевой цели, всегда имеемой в виду и в частных условиях, и в ходе реализации каких угодно срочных и неотложных частных педагогических задач. И эта сверхзадача не утилитарна – она противостоит социальному хаосу, девальвации нормальных человеческих ценностей и энтропии самих смыслов существования человека (в им же самим и разрушаемой среде его обитания). Сверхзадача Караковского именно потому прагматична, что она не утилитарна, не сиюминутна. Практичность гуманизма школы Караковского как раз в том и состоит, что она ориентирована на неадаптивную социализацию, на декомпенсацию растущего человека. Условия среды меняются, но слепо копировать их и воспроизводить в воспитании – это цель не педагогическая, а конъюнктурно-идеологизированная.

Важнейшая социально значимая идея системы Караковского, прагматичная в условиях современности и абсолютно необходимая современной средней школе как социальному институту – это идея *декомпенсации* [5]. «Какой бы жизнь ни была вокруг, – пишет Владимир Абрамович в буклете Центра воспитания 825, – давайте в нашем общем доме жить по законам порядочных людей. Давайте жить так, чтобы людям рядом с каждым из нас было хорошо». Заслуга В.А. Караковского как ученого состоит прежде всего в том, что он смог найти реально действующие «технологические» звенья трансляции трансцендентных (умозрительных) идеалов в педагогическую практику. И более того – в конкретное, размеченное в годовом цикле школы планами, ключевыми делами и событиями пространство школьного воспитания.

Декомпенсация социальная, этическая и культурная развивает дальше в научном смысле теорию неадаптивной социализации, которая ориентирует педагога не на существующую среду развития, но на ее «высшие тенденции» (Л.С.Выготский) – тенденции пространственно-предметные, ландшафтно-экологические, социально-коммуникативные, производственно-экономические, кросскультурные и

духовные. Примитивизация базовых потребностей – это вот что: идиоты как всегда вырубят вокруг себя целебный лес, отравят колодцы, засорят поля химикатами, а дети их как всегда потом пойдут по миру. Нормальные, простые и важные ценности жизни природосообразны, они прагматичны потому, что только они обеспечивают все связи этноса в биоценозе, задают нормальное течение жизнедеятельности во всех ее проявлениях и отношениях. Пусть даже не всегда и во всем гармоничные или даже кризисные в точках роста, но они поддерживают человека и в родной, и в мировой культуре, они помогают ему освоить природу как среду обитания.

Это ценности порядочности в общении, честности в любых делах и отношениях, уважения к личности и нормам социального общежития, долга, соблюдения законности, презумпции невиновности, лояльности, солидарности, справедливости, социальной ответственности, труда как заботы, сопереживания, сострадания, помощи, дружбы. Без таких ценностей общество становится слишком неустойчивой, морально низкой (low morals), по выражению русского философа и логика А.А.Зиновьева, «заблатованной», полукриминальной, застойной и коррумпированной общностью корыстных интересов и девальвированных понятий, опасной не только для здоровья, но и малопригодной для жизни, тем более для продолжения жизни в детях и внуках. Из «пирамиды» базовых, жизненно важных потребностей А.Маслоу «стираются» или оказываются заблокированными высшие уровни социальных и духовных потребностей, склонностей, умений, навыков, наклонностей. Желания и влечения делаются «субпассионарными», запросы – огрубленными, умственно суженными. Растет раболепие, бестолковость, неумение и нежелание работать, трудиться, заводить семью, воспитывать детей. Жизнь становится нездоровой и в физическом, и в социальном, и в духовном отношении. Народ превращается в популяцию, не желающую помнить свое прошлое, оценивать его и тем более ценить, неспособную думать даже о своем ближайшем будущем.

Известно, что дурные примеры заразительны, но кто опровергнет силу примеров положительных, если они непосредственно поддержаны окружающим человека социумом? Школа Караковского как центр организации социальной среды микрорайона отвечает таким запросам. Социальные эффекты и (отсроченные) результаты воспитания, практикуемые в школе Караковского, рассчитаны не только на уче-

ников как на воспитанников, но и на их родителей (по крайней мере, на большинство родителей, сознающих себя частью граждански ориентированной общественности). В понятиях системы Караковского речь идет об очень серьезных социальных константах – индикаторах морального здоровья общества. Пустота идеологии примитивного потребительства, отношения к человеку как к вещи, как к объекту манипуляции его сознанием и поведением никогда не решит ни одной экономической, а тем более культурной проблемы. Вакуум смыслов социализации и воспитания не приведет ни к какой-либо нормальной, положительной социальной реальности (а взорвать ее может – сменой вектора на религиозный фундаментализм, замешанный на расизме и нацизме). Лев Гумилев, прозорливый этнолог и глубокий философ этноса как организма, заметил по этому поводу, что деградация общественной морали может довести членов общества в своей массе до такого состояния, когда поведенческие стереотипы становятся абсурдными. Когда недоступно уже не только сведение смысла жизни к влечениям и инстинктам, когда даже сам процесс более или менее нормального удовлетворения инстинктов становится неадекватным (гей-парады) и, вообще, недостижимым. Этому должны быть поставлены жесткие границы приемлемых и неприемлемых для душевного здоровья социально-этических норм.

Значение примера школы №825 как воспитательной системы, созданной В.А.Караковским, научным коллективом под руководством Л.И.Новиковой, коллективом педагогов и учащихся школы нескольких поколений весьма велико. У системы Караковского есть не только мировоззренческие, но и практические союзники и единомышленники, и в Москве (это, прежде всего, школа № 1274), и по России (Центр образования №18 – Лицей Бауманский г. Йошкар-Олы), и за рубежом (движение и организации имени Януша Корчака – Корчаковское движение, Французское движение «Новое образование») .

Значение воспитания как общественного явления в процессе формирования основ нравственного сознания и поведения, семейных и общественных идеалов, гражданского сознания, национально-государственной идентичности первостепенно в приоритетах политики любого государства, оно является целеполагающим фактором эстафеты поколений и создания образа Будущего страны. Ни одно государство мира, ни одно общество, считающее себя гражданским, не может

существовать без установочных общегражданских идеалов, связывающих в единое ценностно-смысловое целое настоящее, прошлое и будущее народа. И в этом смысле значение системы Караковского не только не потеряет своей актуальности – ее актуальность будет возрастать от года к году. Но чтобы не потерять ее сути, нужны усилия педагогов, и в этом – их повседневная гражданственность.

Литература

1. *Гумилев Л.Н.* Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению/Лев Гумилев. М.: Айрис-пресс, 2011. 384.: ил. (Библиотека истории и культуры). – С.294–295.
2. *Григорьев Д.В., Караковский В.А.* Восхождение к Школе практического гуманизма // Вопросы воспитания. – 2012. – № 2(11). – С.99–116.
3. *Караковский В.А.* Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с. (Библиотечка журнала «Воспитательная работа в школе»)
4. *Караковский В.А.* Классным руководителям посвящается// Воспитательная работа в школе. – 2006. – № 1.
5. *Караковский В. А.* Школьное воспитание как управляемая система // Мир образования. 1997.№ 1. – С. 79.
6. *Караковский В.А.* Общечеловеческие ценности– основа целостного учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников. – 1993. – № 3. – С.2.
7. *Леонтьев А.А.* Педагогика здравого смысла // Школа 2000 . Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы / Под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 1. М.: «Баласс»: «С-инфо», 1997. – С. 9–23.
8. *Селиванова Н.Л.* Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С.25–29.
9. Программа развития на 2006-2009 годы «Школа практического гуманизма как институт мировоззренческого и культурного самоопределения молодого поколения». Департамент образования г. Москвы, ГОУ Центр образования 825. М., 2006. – 40 с.

ГОРИЗОНТЫ И ГРАНИЦЫ ВОСПИТАНИЯ[1]

Автор статьи предлагает анализ тенденций воспитания, исходя из признания объективного характера изменений, происходящих в жизни общества, человека, способах его реализации себя в этом мире. В качестве ключевых тенденций воспитания выделены: ценностный аспект, расширение опыта, развитие социальности человека.

Ключевые слова: *воспитание, социализация, ценности, воспитательная практика.*

Т.А. Ромм

Доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного, социального образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
E-mail: tromm@mail.ru

Нужно признать, что воспитательный дискурс современности очень широк и разнообразен: темы современных субкультурных молодёжных практик, патриотизм, место и влияние социальных сетей как фактора социализации, социальная дифференциация детства и юности, социальная и культурная идентичность юного поколения и т.д. Эти вопросы попадают в фокус внимания государственного заказа, широкой общественности, научного сообщества как в России, так и за рубежом [3; 6; 12; 14; 15]. Подобный «воспитательный поворот» в современном образовании связан *с объективным характером вызовов*, задающих необходимость поиска новой модели воспитания в обозримом будущем. К ним можно отнести:

– изменение социальности постиндустриального общества, которое связано с трансформацией традиционных институтов социализации (семья, школа) и появлением новых (СМИ, суб-

[1] Работа выполнена благодаря поддержке РГНФ, проект № 16-06-00659.

Как цитировать статью: Ромм Т.А.Горизонты и границы воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С. 75–82.

культурные общности, сети);

– усиление потребительского характера жизни современного человека, сопровождающееся снижением мотивации к социальному участию, доминированию нигилистических установок, росту дефицита гуманистических ценностей;

– распространение интернет и цифровых технологий, ведущее к смене моделей сохранения и трансляции социального опыта;

– изменение представлений о роли и месте воспитания с учетом актуализации экономической обоснованности воспитательной деятельности, задействованной в формировании социального капитала.

Однако, для того чтобы «ответ» на формирующиеся вызовы был адекватен, необходима рефлексия профессионального сообщества относительно того, что «может» и чего «не может» воспитание, учитывая, что границы его возможностей зависят не только от степени организованности воспитательной деятельности, но и от стихийной социализации, биогенетической расположенности, определяющих существование человека.

И поскольку позиции для обсуждения воспитания могут быть различны, то принципиально важно определить исходную методологическую рамку, которая задает границы *субъективного теоретического образа воспитания*. Мы рассматриваем воспитание (в русле научной школы А.В.Мудрика) как составную часть общего процесса социализации человека, в котором происходит его приобщение к системе социокультурных ценностей путем усвоения норм и законов общества, в котором человек живет; а также по мере его самоопределения,саморазвития и самореализации в предлагаемых социокультурных условиях [3]. Исходя из этого, мы считаем, что:

– воспитание не единственная социальная практика, где человек взаимодействует с обществом, изменяет его и развивается сам (как минимум, есть общественная, семейная, религиозная, политическая, субкультурная и др. практики, которые обеспечивают процесс социализации человека);

– воспитание всегда нормирует человека, формируя в нем качества, которые позволяют ему ощущать себя частью той общности, к которой он принадлежит; но одновременно воспитание человека субъективирует, обеспечивая возможность реализации всего комплекса самости (самореализации, самоутверждения и пр.);

– воспитание – целенаправленный процесс, реализуемый активностью одних по отношению к другим, и носители этой активности – различные субъекты воспитательной деятельности (индивидуадльные, групповые, коллективные) – обладают разными, зачастую противоречивыми и противоположными ценностями;

– воспитание, с одной стороны, всегда ограничено временем и пространством, а с другой – осуществляется в широком контексте повседневной жизнедеятельности, которая не всегда поддается структурированию, но всегда присутствует и зависит от особенностей воспитательной организации.

Исходными фундаментальными предпосылками для понимания сущности воспитания в современных условиях становятся изменения, происходящие в жизни общества, человека, способах его осуществления себя в этом мире (З. Бауман, П. Штомпка, *G. Colvine&*Brealey. N. Postman) [10; 11; 13]. Нарождаются новые социальные группы, природа которых неочевидна, обозначаются новые темпы и модели изменения времени, возникают новые особые среды обитания (новые типы поселений, формы транспортных связей между ними), складываются новые формы социальных взаимодействий. Все это усиливает «феномен риска» в жизни современного человека. По данным футурологических прогнозов, форсайтов к этим характеристикам добавляются такие новые тренды как [1]:

а) информационная прозрачность социального существования человека, связанная с возможностью фиксировать его поведение через биометрические браслеты, системы наблюдения за здоровьем (напр., спортивные и фитнес-устройства), результаты прохождения психодиагностических профессиональных и любых других тестов, поддерживаемых в режимах google, facebook;

б) распространение идеологии *«новой искренности»,* когда каждому будет доступна полная информация о другом человеке в реальном времени;

в) дополненная (альтернативная, игровая) реальность, которая вторгается в повседневность, деконструирует реальный мир, легитимирует возможность существования абсолютно любой предельно идеализированной реальности на основе соревновательности и абсолютного отсутствия объективных истин.

Изменился не только мир, изменился и человек. Изменения на

уровне психических процессов, психомоторики; утверждение новых способов поиска информации, формирование новых массовых «умелостей» с помощью интернет-средств (М.В.Битянова, С.Д.Поляков и др.) [5] – все это ведет к формированию системных состояний, таких, как медикализация, изменение возрастных статусов развития, дифференциация детей по различным основаниям (Д.И. Фельдштейн) [9]. Как следствие – понятие «нормального ребенка» постепенно перестает быть продуктивным в педагогическом дискурсе. Происходит некое «схлопывание» нормы, и нормой становится многообразие проявлений развития. И взрослый (педагог, родитель) должен быть готов к встрече с различными (инаковыми) детьми: одаренными (в разных сферах и состояниях), особенными в развитии (задержки, отклонения), что уже стало основой для развития инклюзивного, специального и дефектологического образования, но также должно стать стратегией в разработке концепций, технологий, условий воспитания [9; 13].

Все сказанное влияет на изменение границ и рамок воспитания. В традиционном обществе воспитание осуществлялось по обычаю и было частью традиции, образа жизни; в индустриальном обществе эти границы задавались нормами государственной законодательной практики. А в современном постиндустриальном обществе воспитание осуществляется в конкретной изменчивой и постоянно меняющейся ситуации, которая может стать воспитательной ситуацией или нет в зависимости от ценностей, жизненного опыта субъектов, участвующих в ней, сложной сети их взаимоотношений и деятельности.

Следовательно, говоря о современном воспитании, мы должны понимать, что оно может быть разным: социальным, религиозным, семейным, диссоциальным, коррекционным (А.В. Мудрик), а в перспективе – виртуальным, уличным, субкультурным и т.п. Каждое из них обладает своими задачами, характером взаимодействия субъектов и способами его осуществления. Однако общим знаменателем для всех видов воспитания остается *ценностная* составляющая [12], т.к., говоря о воспитании, мы имеем в виду приобщение личности к определенной системе ценностей, которую транслирует воспитатель, педагог, которую он определяет как основание собственной воспитательной деятельности. И с этой точки зрения, воспитание испытывает серьезные затруднения. Усложнение социальной жизни сопровождается прежде всего путаницей в ценностных ориентациях. Данные психологов гово-

рят, что поколение, выросшее в игровых средах, с самого детства имевшее опыт работы не только с виртуальными мирами, но и с дополненной реальностью и *achieve*-логикой, приобретает крайне неустойчивую и искаженную, с точки зрения сегодняшнего дня, систему ценностей. Это ведет не только к росту девиантного, по отношению к существующей системе, поведения, но и обострению межпоколенческих конфликтов. В условиях ценностного разлома, межпоколенного разрыва, в которых находится современный человек, актуализируется вопрос о глобальных, вечных ценностях и их сочетании, дополнении ценностями определенной культуры (этнической, гендерной, политической, религиозной, сексуальной и др.). И если, как отмечает А.В. Мудрик [4], в традиционном обществе глобальные ценности сохраняются неизменными и в воспитании речь идет о поиске новых технологий, методик, способов и средств трансляции этих ценностей от поколения к поколению, то в модернизирующихся, реформирующихся, нестабильных обществах в процессе воспитания необходимо одновременно и параллельно решать задачи: *какие* ценности и *как* транслировать.

Важным горизонтом воспитания должна сохраняться установка на расширение *опыта* продуктивного поведения человека, личного участия в решении собственных проблем и задач. Самоопределение и выбор – важнейшие составляющие жизни человека. Способность к выбору и его осуществление очень тесно связаны с развитием рефлексивных возможностей, для которых необходима диалоговая модель взаимодействия учителя и ученика, учащихся между собой. Следовательно, необходимо умение формировать подобное диалоговое взаимодействие, создавать пространство и содержание диалога, владеть технологиями, приемами. Становится очевидно, что большое количество вопросов, затрагивающих жизнь молодого человека, решается вне рамок традиционных организаций: в разновозрастных, неформальных, субкультурных сообществах и группах, что ведет к актуализации компетенций (социальные компетенции, трансверсальные компетенции), основанных на командной работе, взаимодействии, умении разрешения конфликтов. На первый план выдвигаются навыки работы с людьми, с другим опытом и ценностями, фокусировки на персональных и совместных интересах. На это направлены коммуникативные концепции (К.Н.Шеффер, Б.Крамер и др.), развивающиеся в рамках интеракционизма, в которых разрабатываются пути устранения пси-

хологических барьеров, мешающих продуктивному общению, а также способы группового взаимодействия. «Коммуникативная дидактика» способствует социально-эмоциональному развитию учащихся и таким образом – активизации субъектной позиции в социализации.

Воспитание с неизбежностью должно учитывать изменения, которые касаются его локализации в пространстве. Важно не столько реальное место (пространственная локализация) воспитательной деятельности, сколько событийный повод совместного действия (социальный проект, социальная акция, игровые проекты) и способ его реализации (тематические научные и творческие парки, флэш-мобы). Средой воспитания становится виртуальный социум со всеми его преимуществами и рисками. Важным трендом становится то, что на смену семье и школе – основным носителям социальности в традиционном и индустриальном обществах – приходят новые, такие как информационно-коммуникационные технологии, субкультурные общности, сетевые сообщества, которые начинают играть все большую роль в развитии инфраструктуры воспитания [8].

Какой *профессионал будет нужен сфере воспитания* и на основе чего он должен быть сформирован – еще один ракурс при анализе возможностей воспитания [2]. Ясно, что, прежде всего, развитие профессионализма педагога как воспитателя должно быть связано с «работой» над ценностной картиной мира педагога, в которой самыми значимыми становятся ценностная ориентация на понимание и личностное знание, диалог. Развитие воспитательного потенциала педагога должно идти по пути накопления воспитательной компетентности педагога и освоения им разных языков взаимодействия, позволяющих выполнять разные роли (тьютор, медиатор, фасилитатор, коучер и т.д.). И здесь необходимы изменения в традиционной системе подготовки педагогов как воспитателей. Как отмечают П.В.Степанов, Н.Л.Селиванова и др., для эффективности повышения квалификации необходимо осуществление процесса взаимодействия с различными профессиональными сообществами, которое включает педагога в различные виды социальной практики; включение педагогов в реальную инновационную практику образовательных учреждений, участие в различных профессиональных проектах, которые позволяют оценить собственный уровень, обмениваться опытом, тем самым способствуя позитивному имиджу воспитания и воспитателя в современной жиз-

ни, в современном образовании, в современном профессионализме [6].

Не секрет, что многие методики, разработанные в теории воспитания в предыдущие «эпохи» и «времена» и обеспечивающие стабильный воспитательный эффект, сегодня оказались вне сферы воспитательной деятельности современного педагога (например, методика А.Н. Лутошкина, связанная с эмоциональной составляющей жизнедеятельности коллектива; методика коллективной творческой деятельности во всей совокупности коллективного планирования, коллективной организации, коллективной подготовки и анализа; приемы работы с символами и ритуалами воспитательной организации и пр.). В воспитательной актуализации и методической операционализации нуждаются такие средства, способные обеспечить сложный процесс становления человека в современных условиях, как: разнообразная эмоционально окрашенная деятельность, порождающая и поддерживающая активность ребенка; детское сообщество и детское движение; дополнительное образование; детский летний отдых и занятость детей; место жительства; социально-педагогическая поддержка; символическая культура воспитательной организации и др.

Важным инструментом для развития профессионализма в сфере социального воспитания должна стать разработка критериальной системы по оценке качества достижения воспитательных результатов. Мы видим, как развиваются стандарты обучения, стандартизированные тесты, системы качества и т.д. Для того чтобы сделать воспитание частью реформистской повестки дня, считает А.М. Сидоркин, нужна, «экономическая теория воспитания», которая невозможна без стандартизированных процедур, что позволит напрямую выйти на экономическую обоснованность ресурсов и затрат на воспитание [7].

Таким образом, несмотря на многочисленные дискуссии о судьбах воспитания, которые продолжаются последние годы и породили при этом огромное число его концепций и трактовок, неизменными сохраняются ориентиры, задающие границы возможностей воспитательной практики. Это:

представление о взаимообусловленности воспитания и прогресса общества (воспитание осуществляется в конкретно-исторических условиях в результате определенным образом сложившихся общественных отношений и образа жизни общества; оно необходимо для обеспечения жизни и общества, и индивида);

признание субъективной ценности и значимости воспитания (воспитание обращено к человеческой сущности и может быть понято лишь в логике качественных изменений человека);

определение «многомерности» воспитания, осуществляемого в широком контексте повседневной реальности, многогранной, противоречивой, полисубъектной, что создает возможности для осуществления различных воспитательных практик.

Литература

1. Будущее глобального образования 2015–2035 [Электронный ресурс]. URL: http://map.edu2035.org/futuremap (дата обращения 10.01.2017).
2. Воспитательная деятельность педагога: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Н.М.Борытко, С.Д.Поляков, Н.Л.Селиванова. М.: Изд. центр "Академия", 2005. – 336 с.
3. *Мудрик А.В.* Подходы к воспитанию – взгляд с высоты птичьего полета // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 50–56.
4. *Мудрик А.В.* Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 117–124.
5. Полидисциплинарное видение социокультурных вызовов школе: дополнительность и оппозиции: материалы Круглого стола .29 июня – 1 июля 2015 / Под науч. ред. С.Д.Полякова. Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. Н.М. Ульянова», 2015. – 130 с.
6. *Селиванова Н. Л.* Российское воспитание: эпоха перемен? // Российско-американский форум воспитания: электронный журнал. – 2015. – №1(18)[Электронный ресурс].URL:http://www.rus-ameeduforum.com/content/en/?task=aut&aut=2000029&iid=22(дата обращения 0.03.2016).
7. *Сидоркин А. М.* Социальное воспитание в гонке образований // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 16–20.
8. *Теркулова И.Н., Ромм Т.А.* Социально-воспитательный потенциал информационно-коммуникационных технологий в канадской школе // Социальная педагогика в социальных практиках: материалы междунар. симпозиума/ Науч.ред. А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. Арзамас, 2014. – С. 214–219.
9. *Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития/ Доклад на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде 19-20 апр. 2010г. М.:МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – С.7–11.
10. *Штомпка П.* Социология социальных изменений. Пер. с англ. М.: Аспект-Пресс, 1996. – 223 с.
11. G. Colvin, N. Brealey «Humans are Underrated: What High Achievers Know That Brilliant Machines Never Will», 2016
12. Petra Gerster, Christian Nurnberger, Der Erziehungsnotstand: Wie wir die Zukunft unserer Kinder reten, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2003. =
13. Neil Postman. The Disappearance of Childhood, New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994. 178 p.
14. *Romm T.A.* Social Education within the Tradition of Russian Pedagogy // Journal Russian Education & Society, pp 1070-1083, http://dx.doi.org/10.1080/10609393.2015.1200365
15. *Irina A.* Tagunova, Nataliya L. Selivanova, Roza A. Valeeva. The Category of Upbringing in Russian and Western Studies // Mathematics Education, 2016, 11(1), 3-11.

ОБЩЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЦЕННОСТНЫЙ БЛОК ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Руденко

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методик преподавания, Тольяттинский государственный университет E-mail: ivrudenko@rambler.ru

В статье представлены педагогические подходы к характеристике «общественного воспитания», его роли в реализации воспитательного потенциала школьного образования. Дан анализ педагогической позиции В.А.Караковского в развитии общественного воспитания как условия гуманизации и демократизации современной системы образования; охарактеризованы ученическое самоуправление и детские общественные объединения как субъекты общественного воспитания.

Ключевые слова: *общественное воспитание, субъекты общественного воспитания, воспитательная система, среда, детские объединения, ученическое самоуправление, школа №825 г. Москвы, Караковский.*

Идея общественного воспитания в современных педагогических исследованиях рассматривается в аспекте изучения трёх проблем:

– с позиций толкования этого термина мыслителями прошлого;

– с точки зрения осмысления нереализованного потенциала и возможностей в многообразной современной практике школьного воспитания;

– в контексте развития социальной педагогики, изучающей способы педагогизации социальной среды для успешного развития личности.

В связи с этим попробуем выстроить логи-

Как цитировать статью: Руденко И.В. Общественное воспитание как ценностный блок школьного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С. 83–90.

ку рассуждений о том, что есть «общественное воспитание» и какова его роль в системе воспитательной деятельности образовательной организации.

В подходах к определениям понятия обратим внимание на толкование этого феномена педагогами прошлых лет: «воспитание ребёнка, осуществляемое специальными людьми» (Платон, Т. Мор); воспитание для всех, общедоступное (И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой); «возбуждение общественного мнения в деле воспитания», народное воспитание (К.Д.Ушинский)[16]; «создание подходящей среды, в которой учащиеся учились бы жить в обществе себе подобных» (В.П. Вахтеров)[2]; «помощь саморазвитию личности со стороны общества в интересах общества» (П.Ф. Каптерев) [3].

Современные исследователи актуализировали своё обращение к данному термину, исходя из нынешних реалий, связанных с попытками пересмотреть его статус в образовательной системе страны.

Н.А. Кочкина, выделяя на основе историко-педагогического анализа основные характеристики общественного воспитания: ценностные ориентиры, доступность, народность, отрытость, научный подход, коллективный характер отношений организации, даёт следущее толкование термину. «Общественное воспитание – целенаправленный и научно обоснованный процесс развития личности ребёнка в обществе сверстников под руководством педагогов-профессионалов образовательными учреждениями в соответствии с общественными ценностями»[12]. Однако вне исследовательского поля остаётся один из главных вопросов: кто является субъектом системы общественного воспитания?

В этой связи рассуждения других авторов являются более убедительными. Например, под «общественным воспитанием» понимается «воспитание, осуществляемое в системе «человек-человек», т.е. через непосредственные человеческие отношения, а также специально учрежденными для этой цели общественными институтами, благотворительными фондами, организациями, обществами, ассоциациями» [14]. Иногда понятие «общественное воспитание» сужается до отдельного направления воспитательной деятельности, например в семье, в других случаях оно охватывает всю общественную воспитательную систему, подчиняя себе даже школьное воспитание.

Исследователи проблем социальной педагогики считают, что про-

блемы общественного воспитания – предмет социальной педагогики (лат. socium – общество), которая изучает влияние семьи, неформальных объединений, средств массовой информации, церкви и т.д. на развитие личности. Следовательно, под общественным (социальным) воспитанием понимается «воспитание, направленное на обеспечение гармонии общественных и личных интересов, баланса между ответственностью общества перед личностью и личности перед обществом путем непосредственных человеческих отношений, а также с помощью специально созданных для этой цели общественных институтов (благотворительных фондов, организаций, обществ, ассоциаций и т.п.)»[15].

А.В.Мудрик считает **общественным** воспитание, которое «осуществляется обществом и государством в создаваемых для этого организациях. В этом случае мы имеем дело с социальным, или общественным, воспитанием, которое и является объектом изучения социальной педагогики» [13].

Л.В.Алиева с методологических позиций осмыслила феномен общественного воспитания, сущность которого изначально была ориентирована на обоснование общественной функции в воспитании. «По мере усиления роли и значения государственных структур, общественная функция превращалась в обслуживание не общества в целом, а лишь преимущественно определенной господствующей части его (людей, облеченных властью, основными богатствами, государственных структур). Она стала носить характер государственного или в лучшем случае государственно-общественного воспитания»[1]. Исследователь отмечает, что современная социальная среда XXI века как воспитательный фактор сегодня разделена на два основных пространства: пространство государства и пространство гражданского общества. «В их взаимодействии в формировании дифференцированного воспитательного пространства (а не единого государственно-целевого) заметно возрастает роль общественного воспитания (особенно на уровне регионов, местного самоуправления), что и находит отражение в создании и функционировании общественных структур разных направлений воспитательной деятельности, форм самоорганизации, в многообразных сферах социума (культурных, экономических, правовых образовательных)» [1,с.168]. Их наличие в многообразии и разнообразии в социальном пространстве – серьезная конкуренция традиционным субъектам воспитания. Общественное воспитание –

это социальное воспитание личности – субъекта гражданского общества, носителя общечеловеческих и отечественных, социальных ценностей, заключает автор[1, с.169].

Изучение педагогических трудов В.А.Караковского позволяет определить его вклад в развитие характеристик «общественного воспитания», а главное его роли в реализации воспитательного потенциала школьного образования. «Система образования – перспективный институт общественного воспитания», – считал он. «Это одна из традиций российского образования» [5,с. 11]. Общественное воспитание в школе В.А.Караковского представлено **коллективными и индивидуальными** субъектами. Школьная общность – воспитательный коллектив, в рамках которого дети наиболее естественно могут удовлетворять свою природную потребность в самостоятельности, в совместной деятельности, в игре. Это происходит в классе, кружке, спортивной секции, профильной группе [4, с.79]. Это многообразие реальных общественных субъектов актуализирует проблему изучения их влияния на личность ребёнка. Именно такая позиция директора школы и педагогического коллектива его единомышленников способствовала использованию потенциала окружающей среды в воспитательных целях, сделала школу№ 825 г. Москвы образцом общественного воспитания, где были сохранены и творчески развиты традиции воспитания в деятельности структур системы дополнительного образования, семьи, СМИ, органов ученического самоуправления, детских общественных объединений. В своей педагогической деятельности В.А. Караковский всегда подчёркивал особую роль самодеятельных детских формирований в структуре воспитательной деятельности учреждения. «А что плохого было, скажем, в тимуровском движении? Ведь оно основывалось на гуманистических, бескорыстных принципах. Я сам был тимуровцем – во время войны мы помогали в госпиталях выхаживать раненых. Для меня и моих одноклассников война – это запах окровавленных бинтов и глаза умирающего на госпитальной койке солдата. Никто нами не руководил, никто не заставлял – мы были тимуровцы и считали своим долгом помогать раненым. Что в этом плохого? Плохое началось потом, когда взрослые организовали и возглавили тимуровское движение, стали устраивать соревнования, давать «два очка за старичка»[9]. Подлинная сущность детской организации, по его мнению, раскрывается в совместной со взрослыми деятельности, обще-

нии, которые и составляют основу воспитательного процесса.

Чтобы потенциал общественных структур в деятельности воспитательной системы школы использовался сполна, В.А. Караковский формулирует педагогически целесообразные рекомендации по развитию ученического самоуправления в воспитательной системе школы, замечая, что главное в нём – самоуправляемая жизнь детей на общее благо: именно она первична, а структуры, органы – вторичны [4,с.80]. Органы самоуправления могут быть разнообразными, гибкими, постоянными, временными, обновляемыми, ситуативными, совещательными, представительскими, профильными… Но главное, что они выражают общественное доверие к тем, кто в них работает; способствуют воспитанию самостоятельности и самореализации.

В.А.Караковский, в частности, дает педагогическую оценку опыту коллективной общественной деятельности в органах ученического самоуправления, роли коллектива – типа человеческой общности, российской общины. «Долгое время идея коллективизма считалась социалистической и выражалась в подчиненности личности диктату коллектива. «Между тем, тут вообще не может быть отношений подчиненности. Главное – отношение человека к человеку… Если же говорить о нашем традиционном коллективизме, то корни его связаны не с политикой, а с историей. Она для россиян была настолько тяжелой и трагической, полна таких испытаний, какие в одиночку вынести невозможно. Отсюда и наша общинность, и наши многочисленные коммуны…. К сожалению, этого многие не могут понять» [7, с.6].

Сегодня размышления В.А.Караковского о роли опыта коллективной творческой деятельности, основанного на идеях И.П. Иванова, становятся вновь актуальными в связи с созданием общественно-государственной организации «Российское движение школьников». В своих выступлениях, педагогических трудах он постоянно обращал особое внимание на перспективу возрождения детских, молодежных общественных объединений, организаций как субъектов образования и социализации молодого поколения в современных «экстремальных условиях» [5, с.31]. Заслуживает внимательного изучения опыт этой школы по развитию самоуправления через школьную событийность. «Скажем: нужна школе объективная информация о её жизни: группа энтузиастов создаёт пресс-центр и организует его работу. В школе появились компьютеры новые – группа технически грамотных стар-

шеклассников обеспечивает работу электронной почты…..»[4, с.86]. Органы самоуправления, по мнению В.А. Караковского должны выполнять реальные задачи. Деятельность ученического самоуправления в реализации принципа самодеятельности – в деятельности детей, осуществляемой по их починам, инициативам, свободно выбираемой деятельности, личностно значимой.

В качестве одного из традиционных средств общественного воспитания В.А. Караковский рассматривал создание искусственных позитивных микросред совместной деятельности педагога и учащихся с целью выработки позитивных потребностей у подростков, формирования общечеловеческих ценностей, подчеркивая, что в создании субъективной реальности человечество имеет богатый опыт. «Среда – это объективная данность, существующая независимо от нас и оказывающаяся "возмущающие действия" на систему. В отношениях с окружающей средой и проверяется прочность системы, ее устойчивость и стабильность, реакция на непредвиденные ситуации. А их бывает немало. Мы не можем изменить социальный состав населения микроучастка, повлиять на уличную рекламу или средства массовой информации, сменить воду в прудах соседнего парка. Но мы можем использовать детский клуб, кинотеатр, тот же садово-парковый массив, включив их в воспитательную систему школы»[10].

В статье «Три реальности школьного воспитания» В.А.Караковский пишет: «Искусственно создавая среду воспитания, педагоги добиваются того, что дети испытывают реальные ощущения реальной жизни. Здесь очень важно, чтобы воспитанники были заинтересованными сотворцами этой субъективной реальности. Дети сознают реальности, но им хочется чего-то необычного, красивого, где они могли бы себя проявить по-новому, раскрыть свои внутренние способности, таланты» [6]. Так, например, игра – традиционный метод общественного воспитания рассматривается педагогом как такой конструируемый опыт, вид деятельности, в которой ребенок обнаруживает свою сущность. Она не есть обыденная жизнь, но ее влияние на повседневность необыкновенно велико. В играх проявляются черты национальной культуры, характера, особенности быта и человеческих отношений. «Воспитание игрой соответствует природе ребёнка, а значит наиболее природосообразно и эффективно» [11,с.59].

Педагог-воспитатель как индивидуальный субъект общественно-

го воспитания, который выступает в разнообразии ролей в воспитательной системе школы №825 (руководитель общественных, экономических, профильных, досуговых объединений, клуба, музея и т.д.), заслуживает самого пристального внимания. Это связано с тем, что воспитание происходит под педагогически управлением и должно осуществляться высококачественно и профессионально. Педагог должен пропускать через своё сознание всех субъектов, влияющих на личность школьников. «Все наши слова, дела, ситуации только тогда имеют педагогический смысл и значение, когда они возвышают, порождают высоконравственные отношения»[8]. Книга «Школа воспитания: 825 маршрут» раскрывает осмысление учителями этой школы и реализацию в собственной практике одной из главных ценностей педагога-профессионала – воспитание отношениями. В.А. Караковский очень гордился своим педагогическим коллективом, заботился о профессиональном росте каждого, старался представить педагогическому сообществу достижения своих коллег.

Весь практический опыт и педагогические труды В.А. Караковского подтверждают необходимость дальнейшего научного осмысления роли общественных субъектов воспитания, их «выращивания» в среде школы; расширения представлений об общественном воспитании как важнейшем факторе процесса становления формирующегося человека, ценностном блоке школьного образования. К этому можно добавить лишь то, что формальные институты образования в современном мире – это лишь маленькая часть явления, имя которому воспитание. Будущее развитие цивилизации невозможно проанализировать, но его можно вообразить, если в образовательной деятельности следовать профессиональным ценностям и советам тех, кто рассматривает школу будущего как школу воспитания, где ценностным блоком выстраивается система общественного воспитания.

Литература

1. *Алиева Л.В.* Методологическое осмысление общественного воспитания как объективно-субъективной социально-педагогической реальности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2011. – № 3. – С.163-170.

2. *Вахтеров В.П.* Основы новой педагогики // Антология по истории педагогики. М.: Академия, 2000. – С. 115

3. *Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс// Антология по истории педагогики. М.: Академия, 2000. – С. 86

4. *Караковский В.А.* Зачем школе детское самоуправление // Школа воспитания: 825 маршрут/ Под ред. В.А. Караковского, Д.В. Григорьева, Е.И. Соколовой. М.: Педобщество России.2004. – 416с.

5. *Караковский В.А.* Воспитание для всех М.: НИИ школьных технологий. – 2008. – С.3.

6. *Караковский В.А.*Три реальности школьного воспитания // Воспитать человека:Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / Под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. М.: «Вентана-Графф», 2002. – С.231-239.

7. *Караковский В.А.* Современное воспитание: многомерный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сборник научных статей / Под ред. Д.В. Григорьева. Пермь, 2001. – С.5-10.

8. *Караковский В.А.*Классным руководителям посвящается // Воспитательная работа в школе. – 2006. – № 1. – С.5.

9. *Караковский В. А.* Трудные задачи средней школы // Наука и жизнь. – 1998. – №7. – С.12–17.

10. *Караковский В.А.* Воспитание эффективно, если оно системно // Воспитатель человека. Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / Под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. М.: Вентана-Графф». – 2002. – С.264–269.

11. *Караковский В.А.* Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. М., 1993. – 80 с.

12. *Кочкина Н.А.* Социально-педагогическая сущность понятия «общественное воспитание»//Вестник Северного Федерального университета. Серия Гуманитарные и социальные науки,2009. – №2 . – С.111.

13. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С.3.

14. *Петрова О., Долганова О., Шарохина Е.* Курс лекций по педагогике //http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/konspekt/index.php

15. Социальная педагогика: Учебник /Под ред. И.А. Липского, Л.Е. Сикорской. М.:Изд.-во: «Дашков и К», 2014. – 280с.

16. *Ушинский К.Д.* О народности в общественном воспитании // Антология педагогической мысли / Сост. П.А. Лебедев. М., 1990.

СУБЪЕКТЫ И КВАЗИСУБЪЕКТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: К ПОСТАНОВКЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ[1]

М.В. Шакурова

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
E-mail: shakurova@mail.ru

В статье конкретизировано научно-педагогическое представление о субъектах воспитательного пространства. Показано, что субъектная позиция ребенка в воспитательном пространстве может иметь различный характер, в том числе быть квазисубъектной. Раскрыты два подхода к пониманию квазисубъектности, предложено педагогическое описание проявлений и следствий квазисубъектной позиции ребенка в воспитательном пространстве.

Ключевые слова: *воспитательное пространство, субъект, субъектная позиция, квазисубъект.*

Воспитательное пространство – один из актуальных ориентиров результативности современного воспитания. Феномен воспитательного пространства рассматривается в качестве цели, задачи, ожидаемого результата воспитательной деятельности в образовательных системах различного уровня. Но столь пристальное внимание не обеспечивает единства представлений о сущности данного феномена. В этой связи отметим, что наша позиция строится на нефизикалистском подходе к пониманию пространства (см. подроб-

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 16-06-50103 «а(ф)».

Как цитировать статью: Шакурова М.В. Субъекты и квазисубъекты воспитательного пространства: к постановке социально-педагогической проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С. 91–98.

нее, например, [12; 13]) и согласуется с концепцией воспитательного пространства, разработанной Л. И. Новиковой, В. А. Караковским, Н. Л. Селивановой и др. [6]. В частности, в понимании субъектов воспитательного пространства мы разделяем позицию Н. Л. Селивановой, которая отмечает: «Мы придерживаемся классификации А. В. Мудрика, согласно которой субъектами воспитательного пространства могут быть: 1) индивидуальные лица: воспитуемые; родители; соседи; педагоги различных специальностей, работающие в различных воспитательных учреждениях; волонтеры из числа родителей и других обитателей микросоциума, а также из работников организаций, расположенных в данном микросоциуме; муниципальные служащие и т.д.; 2) групповые объединения: семьи; сверстники; соседские товарищества по интересам; дошкольные, школьные и внешкольные учреждения; детские и юношеские объединения, организации; медицинские, культурные, общественные, религиозные, благотворительные организации: муниципальные органы управления и самоуправления и т.д.» [10].

Анализ концепции воспитательного пространства, разработанной в научной школе Л.И. Новиковой, позволяет среди прочих выделить в качестве существенного признак активного включения ребенка во взаимодействие с основными субъектами воспитательных отношений, принятие им этих отношений. Не случайно в различных авторских концепциях данная позиция специально отмечается и детализируется. В качестве иллюстрации обратимся к примеру. В Концепции единого воспитательного пространства г. Липецка (Липецк, 2011) отмечается: «Моделируемое воспитательное пространство г. Липецка может рассматриваться как необходимый и эффективный механизм личностного развития детей и подростков. В связи с этим его предназначением является создание условий для проявления детьми своих интересов, способностей, удовлетворения потребности в саморазвитии и самореализации, единения своих достижений в интересах развития г. Липецка. Следовательно, его оптимальное функционирование невозможно без:

– предоставления свободы вхождения ребенка в воспитательное пространство;

– выбора им содержания и форм деятельности, позволяющей достигать наибольшего успеха, наивысшего самовыражения;

– обеспечения возможности исполнять различные социальные

роли и функции; выбирать (менять) различные коллективы, общности;

– освоения различных подпространств воспитательного пространства: культурного, природного, информационного, социального;

– построения диалоговых отношений детей и подростков с людьми различных возрастов и социальных групп» [7].

Субъектная позиция ребенка в воспитательном пространстве акцентируется многими исследователями. При этом она описывается и обосновывается по-разному. Так, Е.В. Какалина исходит из анализа основных потребностей, которые удовлетворяются развивающейся личностью в воспитательном пространстве. К таковым автор относит познавательные потребности, потребность в самоутверждении, самовыражении, безопасности, самоопределении, самореализации, самоактуализации [5]. Многие авторы определяют субъектность ребенка в логике событийного подхода (Д.В. Григорьев). Так, в «Методических рекомендациях по организации муниципального воспитательного пространства и воспитательной системы образовательного учреждения», разработанных сотрудниками Управления образования администрации Озерского городского округа Челябинской области, отмечается: «Воспитательное пространство, с одной стороны, предоставляя возможности для самореализации школьника, тем самым обеспечивает субъектность его позиции. С другой стороны, субъектная позиция школьника создает условия для его самореализации. Школьник, являясь субъектом пространства, сам его структурирует, тем самым, создавая пространство "для себя и под себя". В этой связи создатели пространства могут лишь предложить ребенку поле возможного освоения. Вероятность реализации субъектной позиции ребенка в предлагаемом воспитательном пространстве тем выше, чем богаче, разнообразнее структура последнего» [8].

Очевидно, что ребенок как субъект воспитательного пространства приобретает дополнительные возможности для самостроительства, но в различных уровнях и видах пространства эти возможности различны, как различны и складывающиеся в конкретных условиях его личностные характеристики, а также характеристики ребенка как субъекта отношений и взаимодействий. Рассмотрим несколько вариантов.

Вариант первый. Вокруг ребенка складываются различного рода пространства, согласно нефизикалистскому подходу он сам задает их, априори являясь субъектом. Доминирующие характеристики субъект-

ности: случайность, спонтанность, пробы и ошибки.

Вариант второй. Вокруг ребенка формируются пространства, осознанно инициируемые педагогическими сообществами, образовательными и иными организациями «для ребенка». Ребенок может выступать индивидуальным субъектом, но чаще включен в групповые и коллективные субъекты. Доминирующие характеристики: осмысленность, целенаправленность, владение механизмами создания воспитывающих отношений, включение в эти отношения новых субъектов и объектов.

Третий вариант. Воспитательное пространство. Субъект: педагог, семья, общественные структуры и т.п. и ребенок как взаимодействующие персоны. Доминирующие характеристики субъектности определяются особенностями взаимодействия педагога (других персон) и ребенка, количественной и качественной мерой допустимой (предполагаемой, «разрешенной») субъектности ребенка. Именно эти характеристики станут предметом нашего анализа в данной статье.

Казалось бы, субъектная позиция ребенка в воспитательном пространстве – явление очевидное и по сути своей понятное. Вместе с тем практика реализации идеи воспитательного пространства, моделирование воспитательных пространств различного уровня свидетельствует о неочевидности, декларируемости требования субъектной представленности ребенка в системе взаимодействий и отношений, инициируемых, развиваемых и поддерживаемых иными субъектами. Достаточно распространенным является квазисубъектность личности в воспитательном пространстве.

Квазисубъектность – явление для педагогической практики распространенное, но недостаточно изученное, недостаточно наполненное собственно педагогическими смыслами.

В понимании феномена квазисубъектности наметились два различных подхода.

Согласно одному из них, психологическому, «позитивному», квазисубъектность – характеристика продукта деятельности самосознания, отраженный образ объекта, приобретающий в пространстве личности определенную активность. «В психологии для описания деятельности самосознания требуется постулирование двух Я: Я отражающего и Я отраженного, Я-субъекта и Я-образа. Между тем Я-образ, продукт самосознания Я-субъекта, также является субъектом. Поскольку речь идет об идеальном, «превращенном» бытии субъекта деятельно-

сти, то в этом случае можно говорить о квазисубъекте как о модели субъекта деятельности» [2, с. 87]. Педагогический потенциал данного подхода связан с пониманием, учетом и использованием природы образа «Я» и образа партнера по взаимодействию, общению, диалогу. Применительно к феномену воспитательного пространства очевиден следующий выход: все воспитательные примеры должны быть не только персонифицированы (не столько об ответственности, сколько об ответственном человеке; не столько о патриотизме, сколько о человеке-патриоте). Важно, чтобы при взаимодействии ребенка с образом человека-примера удалось создать ситуацию их «встречи», определенного смыслового диалога, в котором идеальный образ, заключенный в примере, станет выступать как квазисубъект.

Иллюстрацией состоятельности данного подхода может служить авторская концепция преподавания истории С.В. Сапочкина. Автор подчеркивает: «Под квазисубъектом урока истории мы понимаем человека изучаемой эпохи «присутствующего» в аудитории и «участвующего» в коммуникации в особой, текстовой форме» [9]. «Представим себе ситуацию: на урок по современной истории в старший класс пришел кто-то из ныне здравствующих политических деятелей – М.С. Горбачев или В.В. Путин. Все внимание и учителя, и учащихся было бы приковано к ним, они о многом бы рассказали собравшимся, вызвали бы повышенный интерес. Такую встречу учащиеся запомнили бы на всю жизнь, она, бесспорно, оказала бы на них большое влияние, событие взаимодействия сознаний, скорее всего, состоялось бы. Пушкину и Достоевскому удалось «привести» в аудиторию тех, кого уже не было в живых, и сделать персонажей прошлого активными участниками «встречи в веках». Значит, для того чтобы урок истории состоялся, «оставил след на всю жизнь», физическое присутствие исторических персонажей не обязательно <…> Просто(?) учитель, подобно Пушкину и Достоевскому, должен уметь «приводить» на урок, персонажей изучаемых эпох, обучать этому искусству школьников» [9]. Квазисубъектами в описанном выше понимании наполнена виртуальная реальность. «Речь идет о метаморфозе (превращении) существующей личности в виртуальный квазисубъект, представленный в виде последовательности знаков» [11].

Мы хотим обратить внимание на негативные проявления квазисубъектности, рассматриваемой, в том числе, как было показано выше, в «позитивном» ключе.

Квазисубъектность – следствие отчуждения педагога-воспитателя и иных субъектов воспитательного пространства от реального ребенка. В повседневной реальности взаимодействие между субъектами воспитательного пространства не всегда прорисовано детально и «привязано» к конкретному ребенку и, как следствие, порой не может быть трансформировано под потребности отдельных детей. Преобладание коллективных и групповых форм взаимодействия, сужение индивидуального воспитательного взаимодействия порождают интересный эффект: в модели педагоги как ведущие субъекты-организаторы воспитательного пространства «видят» ребенка (точнее, некий «усредненный» образ), тогда как при реализации модели реального взаимодействия не получается, ребенок мыслится субъектом, но таковым не является, ему зачастую не предоставляется возможность быть им. Образ ребенка и реальный ребенок в педагогических проектах зачастую различаются достаточно существенно. Как следствие, ребенок присутствует, но не включается в предлагаемые ему воспитательные (полезные, личностно развивающие, продуманные и т.п.) отношения и взаимодействия. Свидетельством является низкая референтность педагогов и школы в целом для современных школьников (по нашим данным этот показатель не превышает 5-7% от общего числа респондентов, включенных в исследование).

В качестве другого свидетельства уместно обратиться к усиливающемуся чувству одиночества, о котором все активнее заявляют современные дети. «По мнению И. А. Старостина, человек, «устанавливая приоритет в удовлетворении собственных потребностей,<...> ввергает себя в состояние одиночества, проявляющегося в психологическом плане в форме недоверия к другим или <...> нелюбви к себе, ощущением неполноценности и вины <...>. Одиночество порождает апатию, самоустранение от общественных дел, нежелание устанавливать контакты <...>. Человек оказывается потерянным для общества» <…>. Одиночество способствует формированию в человеке псевдосоциальной идентичности, в основании которой находится не осознание собственного «Я» и объединение с другими «Я» с целью воссоздания единства общества, а «обмен, начинающий тяготить» индивидуальность. От этого у субъекта возникает отсутствие чувства безопасности и неуверенность в принадлежности к социуму как к коллективу единомышленников» [4].

К акцентированному выше пониманию квазисубъектности близок иной подход, характерный для социологии, политологии, юриспруден-

ции, экономики. Квазисубъект рассматривается как мнимый субъект. Само взаимодействие, отношения, которые выстраиваются между субъектами в воспитательном пространстве, рассматриваются через призму реального и нереального. Мнимый субъект воспринимается как реально существующий, но не проявляющий или не могущий проявить своих реальных свойств [3]. В контексте данного подхода квазисубъект – субъект, обладающий сознанием, способный к целеполаганию и рефлексии, выполняющий пассивную деятельность, подчиняясь и выполняя требования окружающей среды (социальная психология, М. В. Аборина [1]).

Взаимодействия с квазисубъектом имеют целый ряд особенностей. М.В.Аборина выделяет субъект-квазисубъектный и квазисубъект-субъектный типы взаимодействия. Воспользовавшись разработками этого автора, дадим краткую педагогическую интерпретацию.

Субъект-квазисубъектный тип взаимодействия – педагог является субъектом, психологически целенаправленно влияющим на ребенка, без намерения понять и принять его, с целью вызвать у него готовность работать на заданных педагогом условиях. Аналогичную ситуацию мы уже описывали выше. Сложность анализа этого типа взаимодействия в контексте идеи о воспитательном пространстве заключается в необходимости различения модельного и реального описаний. В модельном описании этот вариант не предусматривается, ребенок – субъект либо персона, стремящаяся занять субъектную позицию. В реальности многие школьники имитируют субъектность, как правило, в тех границах и проявлениях, которые от них ожидают педагоги.

Квазисубъект-субъектный тип взаимодействия – активную (субъектную) позицию в данном взаимодействии занимает ребенок, он подчиняет педагога и вынуждает выполнять собственные требования, что может привести к негативным вариантам сотрудничества. Вариант квазисубъектности педагога реалистичен, в педагогической повседневности присутствуют различные проявления подобного типа взаимодействия. «Мнимость» субъектной позиции педагога в воспитательном пространстве (как и других его субъектов) может быть связана с имитацией активности (присутствует в обсуждениях, отчетности в более явном виде, нежели на практике), выраженным детоцентризмом (в ущерб реализации воспитательных задач), со скрытым отказом от воспитания в целом и т.п.

Таким образом, уже при первом приближении к проблеме различных проявлений субъектности ребенка в воспитательном пространстве мы встречаемся с целым рядом ситуаций и позиций, которые необходимо, с одной стороны, максимально достоверно описывать, а с другой стороны, учитывать в процессе концептуализации, моделирования, формирования воспитательных пространств.

Литература

1. *Аборина М. В.* Субъектные типы взаимодействия менеджеров торговых предприятий [Электронный ресурс]. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/subektnye-tipy-vzaimodeystviya-menedzherov-torgovyh-predpriyatiy. Дата обращения 13.12.2016.

2. *Арановская И. В., Юлпатова Е. Ю.* Диалог в проблемном поле искусствознания // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2012. – № 3. – С. 85–88.

3. *Догадина Т. А.* Мнимые субъекты и объекты как фактор современного политического процесса России : Автореф. дис. … канд.полит.наук. Нижний Новгород, 2010. – 25 с.

4. *Иванова Е. М., Шурпик Л. П.* Понимание субъекта и его бытия в современном информационном обществе [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gramota.net/materials/3/2012/7-1/17.html. Дата обращения 13.12.2016.

5. *Какалина Е. В.* Компоненты модели воспитательного пространства в системе открытого образования // Вестник Тамбовского гос. ун-та. – 2009. – № 5(73). – С. 109-120.

6. *Караковский В. А., Новикова Л.И., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание… Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996. – 160 с.

7. Концепция единого воспитательного пространства г. Липецка [Электронный ресурс]. – URL: http://pandia.ru/text/78/101/627.php. Дата обращения 13.12.2016.

8. Методические рекомендации по организации муниципального воспитательного пространства и воспитательной системы образовательного учреждения [Электронный ресурс]. – URL: http://gorono-ozersk.ru/node/253. Дата обращения 13.12.2016.

9. *Сапочкин С. В.* Учимся понимать другого. К построению субъектной модели урока истории. URL: http://sopochkin.sch130.ru/kniga. Дата обращения 22.11.2016.

10. *Селиванова Н. Л.* Современные представления о воспитательном пространстве [Электронный ресурс]. – URL: http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1191501007&archive=&start_from=&ucat=&. Дата обращения 13.12.2016.

11. *Цуркан Е. Г.* Самопрезентация и самоактуализация субъекта в виртуальной социальной сети и ее роль в структурировании идентичности индивида. URL: http://lomonosov-msu.ru/file/uploaded/3000/report/uid38783_report.pdf. Дата обращения 22.11.2016.

12. *Шакурова М. В.* К дискуссии о соотношении феноменов среды и пространства // Ценности и смыслы. – 2015. – № 6(40). – С. 6-12.

13. *Шакурова М. В., Неценко О. В.* Среда и пространство как педагогический феномен : монография. Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2015. 168 с.

СТАНОВЛЕНИЕ И РОСТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА КАК ВОСПИТАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ

А.В. Щербаков

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», докторант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: slyfoxs@mail.ru

В статье анализируются теоретические подходы к понятиям «становление», «развитие», «рост», «профессионализм» с позиций философии и педагогики. Рассмотрены особенности понятия «становление профессионализма» и «развитие профессионализма», их место в процессе профессионального совершенствования педагогов в образовательных организациях. Раскрываются главные условия, обеспечивающие становление и рост профессионализма педагога как воспитателя в воспитательной системе школы.

Ключевые слова: *становление, развитие, рост, профессионализм, становление профессионализма, рост профессионализма.*

Требования современного образования к уровню и качеству деятельности педагога, в частности его воспитательной составляющей, постоянно находятся в фокусе внимания как теоретиков, так и практиков образования. С одной стороны, это обусловлено самой природой образования как процесса взаимодействия двух развивающихся систем, как показывают исследования[4, 12, 13], если в образовательном процессе педагог ориентирован только на развитие ребенка, но не уделяет внимания своему саморазвитию, качество его

Как цитировать статью: Щербаков А.В. Становление и рост профессионализма педагога как воспитателя в условиях воспитательной системы школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С. 99–109.

профессиональной деятельности снижается. С другой стороны – изменениями в нормативно-правовых документах или вступлением в действие новых документов, определяющих и регламентирующих перспективные направления развития системы образования Российской Федерации. В частности, в профессиональных стандартах работников сферы общего и дополнительного образования особое внимание уделяется качественным характеристикам деятельности педагога как воспитателя.

Таким образом, проблема становления и роста профессионализма педагога как воспитателя является актуальной и определяется наличием противоречия между, с одной стороны, возрастанием значимости воспитательной составляющей профессиональной деятельности педагога и связанным с ним повышением требований к профессионально-личностным характеристикам педагога именно как воспитателя и, с другой стороны, недостаточной разработанностью в науке теоретических основ и методик обеспечения становления и роста профессионализма педагога как воспитателя в рамках образовательной организации.

В этой связи задачей нашего исследования на первом этапе является рассмотрение феномена и понятий «становление профессионализма педагога как воспитателя», «рост профессионализма педагога как воспитателя», выявление взаимосвязи между этими процессами, определение факторов, позитивно влияющих на становление и рост педагога как воспитателя.

С точки зрения философии, категория «становление» рассматривается как понятие, указывающее на переходные состояния, ведущие к оформлению вещей и явлений, к обособлению органических и человеческих индивидов, к самоопределению природных и общественных систем. Вместе с понятиями изменения, возникновения, преобразования, обновления, формирования, воспроизводства понятие «становление» входит в состав определений, характеризующих более широкие понятия бытия, движения, процесса [3]. Особое внимание понятию «становление» уделял Г.Гегель, формулируя основные положения объективного идеализма. Так в частности, по его мнению, стимулом развития мира, является устремленность человека к познанию. Наука начинается с *ничто*, которому противостоит неопределенное бытие или нечто; взаимодействуя ничто и нечто, порождают зачаточное (новое)

знание, представляющее определённое бытие; промежуточными ступенями появления нового выступают становление (осуществляемое во взаимопереходе от небытия к бытию и обратном процессе перехода от бытия к небытию) и снятие (отрицание старого с сохранением в новом его положительной составляющей).

Философы советского периода рассматривали «становление», как категорию диалектики, означающую процесс формирования какого-либо материального или идеального объекта. Всякое становление предполагает переход возможности в действительность в процессе развития. В идеалистической философии становление обычно рассматривалось теологически – как направленная реализация некоторой внутренней цели. <…> В марксистской литературе понятие «становление» употребляется в контексте понятия «развитие» и обычно отождествляется с последним [14].

Считаем существенным для понимания процесса становления обратиться к позиции В.С.Готта и А.Ф.Перетурина, которые отмечают не только его позитивный характер, но и возможность регресса. «Становление – процесс, главная черта которого состоит в том, что существование явления уже началось, но еще не приобрело завершенной формы. Становление есть единство бытия и небытия, возникновения и уничтожения, ведущее к результату, ставшему; оно выступает как процесс зарождения возможностей и превращения одной из них в действительность» [10, с. 126].

Выявление сущностных характеристик понятия «становление», как мы видим, невозможно без уточнения его отношения с понятием «развитие». В рамках нашего исследования, мы считаем ценным мнение, высказанное Л.Е.Балашовым, определяющее взаимообусловленность этих процессов. Автор считает, что развитие – это «развивание», «развертывание» того, что уже есть, было. Развитие – это, так сказать, запрограммированное изменение. Становление – незапрограммированное изменение, хотя, конечно, оно «имеет» объективные предпосылки. Но объективные предпосылки не программа.

Специфическими субкатегориями становления являются «новое», «старое», «низшее», «высшее», «простое», «сложное», «эволюция», «революция», «движение вперед», «прогресс» и т.д.

Специфическими субкатегориями развития являются «детство», «юность», «зрелость», «старость», «созревание», «взросление», «рост»,

«возмужание», «взрослость», «развитость» и т.д.

Таким образом, автор делает вывод: всякое становление сопровождается развитием, но не всякое развитие предполагает становление, т.е. не всякое развитие является моментом становления. Следовательно, становление можно представить как переход или цепь переходов (восхождение) от низших форм развития к высшим, от развития одной степени сложности к развитию другой, более высокой степени сложности.

Вместе с тем процесс становления, по мнению Л.Е. Балашова, является не просто единством материи и движения, а конкретным единством, его отличием от других форм единства является движение от низшего к высшему, в котором существенную роль играет возможность и действительность, выступающие моментами становления, а не внешними категориями, которые оно связывает в качестве промежуточного звена. Примерами становления являются: а) биологический прогресс – движение от низших форм жизни к высшим; б) исторический прогресс; в) индивидуальное становление человека как творческой личности (таланта, гения). Критикуя Г. Гегеля, автор подчеркивает: «Определение становления как единства возможности и действительности является более правильным и точным, чем гегелевское определение его как единства бытия и ничто» [1].

Раскрывая диалектику действительности и возможности, Л.Е. Балашов отмечает, что она такова, что одна «часть» возможностей вызревает в недрах старой действительности, является как бы её детищем, а другая «часть» возможностей обязательно должна «прийти со стороны», быть внешней для этой действительности. «Не все возможности вытекают из старой действительности. В том-то и состоит принципиальное отличие возможности от действительности, что она создает условия для возникновения совершенно другой, новой действительности. Благодаря возможности (прежде всего случайности и свободе) последняя содержит в себе такие моменты, которых не было в старой действительности» [14].

В понимании становления эта мысль автора очень важна, так как она определяет вектор процесса становления и условия, при которых оно осуществляется. Также важным в понимании сущности «становления» является позиция Л.Е Балашова относительно различения старого и нового, которые не есть различение ступеней становления, т.е. не

тождественно различению низшего и высшего. Новое – это не всегда более высокое (более сложное, совершенное, лучшее), а старое – это не всегда низшее (менее сложное, совершенное, худшее). Различение старого и нового означает лишь то, что действительность как-то меняется: старая действительность обновляется, а новая стареет. Взаимодействие старого и нового – это кристаллический раствор, в котором формируется более высокое, в котором делается возможным переход от низшей формы действительности к высшей. Хотя новое не всегда означает переход на более высокую ступень становления, без него этот переход, вообще, невозможен. Лишь в рамках переходов от старого к новому и от нового к старому (обновления и старения действительности) возможно становление, т.е. движение от низшего к высшему.

Определяя процесс становления как перехода из одного качественного состояния в другое, Л.Е. Балашов указывает на роль эволюции и революции, которые обозначают два разных момента становления. «Эволюция характеризует становление как непрерывный, постепенный процесс, революция – как дискретный, скачкообразный процесс». При этом автор раскрывает сущность революции и эволюции через их роль в становлении. «Революция решает задачу достижения более высокой ступени становления через рождение нового, небывалого. Эволюция решает задачу развития, совершенствования и распространения нового, укрепления его позиций на достигнутой ступени лестницы становления. Революция – это переход от более низкой, более простой формы развития к более высокой, более сложной форме. Эволюция – это развитие развития, т.е. развитие однажды возникшей формы развития» [1].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что «становление» как философская категория, выражает спонтанную изменчивость вещей и явлений; характеризует переходом от более низкой формы развития к более высокой, более сложной форме, предпосылкой перехода из одной действительности в другую или старой действительности в новую выступает возможность, объединяющая случайность, вероятность, необходимость, свободу.

Проведя анализ содержание понятия «рост», мы констатируем, что данное понятие преимущественно противопоставляют понятию «развитие», показывая тем самым их отличия. В частности, в литературе выделяют следующие характерные особенности процесса роста:

– увеличение размера, массы, частей и т.д.;

– увеличение эффективности или компетентности функции.

Таким образом, рост можно рассматривать как процесс количественного изменения того, что уже есть (размера, массы, частей и т.д.) или увеличение эффективности какой-либо функции. Развитие, в отличие от роста, характеризуется качественными изменениями. Взаимосвязь процессов роста и развития достаточно широко изучается в биологии и психологии. В частности, считается, что без увеличения количественных показателей, не происходит качественных изменений, например, рост количества клеток мозга обусловливает качественное изменение психических процессов мозга. Т.е. процесс развития, должен предваряться процессом роста.

По скорости протекания процессов роста выделяют следующие его виды:

– линейный рост, отличается постоянной скоростью роста;

– экспоненциальный рост – возрастание величины, когда скорость роста пропорциональна значению самой величины;

– дифференциальный рост, характеризуется неравномерностью скорости роста во всех частях сложной системы.

Анализ понятий «становление», «развитие», «рост» позволяет нам сделать следующий вывод: данные процессы обладают специфическими особенностями и в качестве научных категорий не должны рассматриваться как синонимичные понятия; между данными процессами возможно установить следующую логическую связь «становление – рост – развитие».

Рассматривая понятия «становление профессионализма» и «рост профессионализма», обратимся к категории «профессионализм». Профессионализм – это совокупность психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в новых условиях[8].

А.К. Маркова акцентирует внимание на том, что слово «профессионализм» используется в разных смыслах, в частности, как совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда – «нормативный профессионализм», или как внутренняя характеристика личности человека, который обладает

нормативным набором психических качеств – «реальный профессионализм». При этом она отмечает, что профессионализм характеризуется высоким уровнем выполнения профессионального труда [5].

В.А. Сластенин, опираясь на исследования Н.В. Кузьминой и А.А.Дергача, считает, что профессионализм необходимо рассматривать как систему, состоящую из двух взаимосвязанных подсистем – профессионализма личности и профессионализма деятельности, как две стороны одного и того же явления, находящиеся в диалектическом единстве. По мнению автора, на разных этапах развития профессионализма какой-то его вид может доминировать[11].

Е.И.Рогов предложил трехкомпонентную модель профессионализма и на её основе дал характеристику трех основных направлений формирования профессионализма: 1) изменение всей системы деятельности, её функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности, то есть формируется личностный стиль деятельности; 2) изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторика речи, эмоциональность, формы общения), так и в формировании элементов профессионального сознания (профессионального внимания, памяти, мышления и т.д.), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения; 3) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в различных сферах: в когнитивной – в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной – в интересе к объекту, в склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого, несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект, в результате – установка субъекта воздействовать на объект заменяется на потребность во взаимодействии, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры [8].

Во всех исследованиях «профессионализм» рассматривается как динамическое явление, характеризующееся качественными изменениями в личностной и профессиональной сфере субъекта в направлении достижения им высокой продуктивности или эффективности деятельности. В связи с этим принято выделять этапы, стадии системы непре-

рывного педагогического образования.

В рамках нашего исследования мы считаем важной позицию В.А.Сластенина, который предложил следующие стадии генезиса профессионально-педагогической деятельности:

1) предгенезис (создание предпосылок деятельности);

2) собственно генезис (становление деятельности);

3) совершенствование сложившейся деятельности;

4) деструкция деятельности (эта стадия наступает сразу за второй) [11, с.15].

В нашем исследовании мы разделяем позицию автора о необходимости «критически переосмыслить сложившееся представление о так называемом «послевузовском» этапе, ибо пока он чаще всего отождествляется с периодом адаптации молодого специалиста, но не выводит на воспроизведение всего жизненного пути учителя»[11,с.16]. Мы считаем, что именно в начале профессиональной деятельности для педагога важно не только совершенствование содержательной и технологической стороны деятельности, а прежде всего «активное включение в систему своих ценностных ориентаций и установок на развитие творческого стиля мышления, формирования образа «Я» как активного субъекта деятельности, ориентации на целостное самопроявление и самовыражение» [11, с. 16], что, по сути, определяет позицию педагога как воспитателя и его ориентацию на гуманистические принципы организации педагогического процесса.

Существенным в понимании процесса становления профессионализма, по нашему мнению, является рассмотрение данного явления как качественного преобразования, происходящего на том, или ином этапе непрерывного педагогического образования, и особую роль, по мнению В.А. Сластенина, в этом процессе играет возникновение кризисных моментов, которые являются точками «ветвления» выбора целей, смыслов, различного рода барьеров в деятельности, воздействием случайных, непредвиденных обстоятельств[11, с. 15].

По мнению А.Е. Баранова, в качестве профессиональных воспитателей обычно рассматривают:

– педагогов, в наименовании должности которых используется слово «воспитатель» (воспитатель дошкольного образовательного учреждения, общежития, группы продленного дня, летнего оздоровительного лагеря, классный воспитатель и т.п.);

– педагогов, в должностных обязанностях которых доминирует воспитательная функция (классный руководитель, куратор, педагог-организатор, вожатый, руководитель структурного подразделения (отдела, управления), в функции которого входит организация воспитательной работы и т.п.);

– педагогов, добровольно и осознанно принимающих на себя роль воспитателя, последовательно реализующих личностно-профессиональную позицию педагога как воспитателя (учитель, преподаватель, педагог дополнительного образования, социальный педагог, руководитель образовательного учреждения и другие – независимо от занимаемой должности) [2, с. 159].

В контексте нашего исследования мы рассматриваем становление и рост профессионализма педагога, который добровольно и осознанно принимает на себя роль воспитателя, последовательно реализующего личностно-профессиональную позицию педагога как воспитателя вне зависимости от его должности и функциональных обязанностей.

Мы считаем, что в становлении профессионализма педагога как воспитателя в начале его профессиональной деятельности существенную роль играет педагогический коллектив, сложившаяся воспитательная система школы. Подтверждением данной позиции является мнение Д.С.Полякова: «Главные события происходят, как правило, на уровне образовательного учреждения. Именно здесь, несмотря на его чаще всего жесткую вписанность в «верхнюю структуру», возникает–не возникает, создается – не создается конкретная воспитательная политика, конкретные условия, стимулирующие–не стимулирующие, направляющие–не направляющие деятельность «прямых» воспитателей (классных руководителей, вожатых, руководителей кружков-клубов и т.п.)» [7, с. 15]. Роль педагогического коллектива в становлении и развитии личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя подчеркивается в работах Н.Л.Селивановой. Эта позиция проявляется в организации совместной деятельности, которая «дает каждому педагогу возможность оказаться в ситуации соотнесения и тем самым отрефлексировать свою педагогическую позицию и сравнить её с позицией коллег» [9, с. 140].

Анализ исследований, посвященных проблеме развития профессионализма педагога как воспитателя [2, 6, 7, 9, 11], позволил нам выделить следующие условия, обеспечивающие становление и рост про-

фессионализма на уровне образовательной организации:

– ориентация педагога на самоанализ и самооценку профессиональной деятельности, обеспечивающих профессиональное самоопределение, самоидентификацию и самоактуализацию;

– включение педагога в полисубъектные взаимоотношения с участниками образовательных отношений, обеспечивающие развитие профессиональной идентичности: осознанность принадлежности к своей профессии, к определенному профессиональному сообществу, принятие себя как профессионала;

– организация межвозрастных и межпоколенных «профессиональных со-бытийных сообществ» (Д.В.Григорьев, А.И.Григорьева), направленных на усвоение профессионально-нравственных основ деятельности педагога, системы отношений гуманистической направленности;

– расширение сферы деятельности педагога, его связей, контактов в школе и за её пределами, обеспечивающих повышение субъектности и овладение разнообразием ролевых педагогических позиций;

– организация управленческой поддержки профессиональной деятельности педагога, направленной на поддержание высокой мотивации к воспитанию и формированию у него позиции воспитателя.

Литература

1. *Балашов Л.Е.* Становление (категориально-логический портрет) [Электронный ресурс] / Л.Е. Балашов // Полигнозис. – 1999. – № 1. – Режим доступа: balashov44.narod.ru/KATEGOR/Stanovl.doc (дата обращения: 12.05.2016).

2. *Баранов А.Е.* Формирование репутации педагога как воспитателя в профессиогенезе / А.Е. Баранов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №5 (20).– С.158 – 163.

3. *Кемеров В.Е.* Становление [Электронный ресурс] / В.Е. Кемеров // Философский словарь. Энциклопедия философских терминов онлайн. – Режим доступа: http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/s/stanovlenie.html (дата обращения: 15.05.2016).

4. *Маклашова Ф.Г.* Рефлексивный подход к организации профессионально-личностного саморазвития учителя в общеобразовательном учреждении :Дис. ... канд. пед.наук / Ф.Г.Маклашова. Оренбург, 2008.– 199 с.

5. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: книга для учителя / А.К.Маркова. М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

6. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / Под ред. Н.Л.Селивановой, П.В.Степанова. М., 2011. – 176 с.

7. *Поляков С.Д.* Реалистическое воспитание /С.Д. Поляков. М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. – 176 с.

8. 8. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И.Рогов. Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

9. *Селиванова Н.Л.* Воспитание современной школе: от теории к практике / Н.Л. Селиванова. М.:УРАО ИТИП, 2010. – 184 с.

10. Симметрия. Инвариантность. Структура. Философские очерки / Под ред. В.С. Готт. М.: Высшая школа, 1967. –339 с.

11. *Сластенин В.А.* Профессионализм педагога: акмеологический подход / В.А. Сластенин// Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №4. – С.13 – 23.

12. *Соколова Ю.В.* Разрешение сложных педагогических ситуаций как условие профессионального саморазвития учителя в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук /Ю.В. Соколова. Махачкала, 2013. – 194 с.

13. *Федотова Е.Л.* Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: Дис. ... д-ра пед. наук / Е.Л.Федотова. Иркутск, 1998. – 387 с.

14. Философская энциклопедия / Под ред. Ф.В. Константинова. В 5 т. Т. 5. М.: Советская энциклопедия, 1970. – 740 с.

15. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

А.В. Гаврилин

Доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией современных педагогических проблем, Владимирский институт развития образования имени Л.И.Новиковой
E-mail: aleksandr-gavrilin@yandex.ru

МОЖНО ЛИ СТАНДАРТ ОБРАЗОВАНИЯ СЧИТАТЬ РЕАЛИЗАЦИЕЙ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ?

В статье анализируется дуализм федерального образовательного стандарта (ФГОС) по отношению к процессу воспитания. С одной стороны, ФГОС прекратил противостояние обучения и воспитания, определив школу целостной системой, вся жизнедеятельность которой направлена на единый результат, в первую очередь – личностный, соответственно школа, рассматривается как воспитательная система. В то же время ФГОС жестко задает направления внеурочной деятельности и сводит всё воспитание к подпрограмме воспитания и социализации (в рамках основной образовательной программы).

Ключевые слова: *воспитание, развитие, система, культура, системный подход, образовательный стандарт.*

Посвящается
Владимиру Абрамовичу Караковскому,
другу и соратнику в деле реализации
системного подхода

Все годы своей педагогической деятельности Владимир Абрамович Караковский выступал за построение процесса воспитания на основе системного подхода. Как и Людмила Ивановна Новикова, учеником которой он являлся, Владимир Абрамович разделял трактовку воспитания как самой широкой педагогической категории, суть которой заключается в управлении

Как цитировать статью: Гаврилин А.В. Можно ли стандарт образования считать реализацией системного подхода в воспитании? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С. 110–117.

процессом развития личности. В свою очередь, этот процесс сводится к управлению (через создание условий) процессом культурного роста ребенка во взаимодействии с социокультурным наследием предыдущих поколений и окружающей средой или, другими словами, к его «врастанию» в окружающую культуру. Таким образом, воспитание, которое осуществляется не только в рамках школы, но и через большинство общественных институтов, является главным механизмом, обеспечивающим эволюционное развитие человечества.

Системный подход пришел в педагогику в последнюю треть XX века. Его появление связано с разработкой в пятидесятых годах "общей теории систем" – научной дисциплины, разрабатывающей и пытающейся математически обосновать наиболее общие теоретические основы системного подхода к объективным процессам и явлениям. У её истоков стояли представители различных областей знаний: биолог Людвиг фон Берталанфи, экономист Кеннет Боулдинг, врач-психиатр Уильям Р. Эшби, математики Анатоль Раппопорт и Михайло О. Месарович, специалист по исследованию операций Рассел Акофа.

При этом под «си**с**темой» вначале понимался любой "комплекс взаимодействующих компонентов" [1]. Впоследствии это понятие было уточнено, с акцентом именно на взаимоотношения составляющих элементов. Иными словами, система – это не просто совокупность составляющих компонентов (элементов или индивидов), когда каждая единица управляется законами причинной связи, действующими на неё, а совокупность отношений между этими составляющими компонентами и добавление новой единицы вводит не только отношения этой единицы ко всем другим, но также изменяет отношение между единицами. Сегодня существует несколько десятков определений системы. Например, отечественный философ Валерий Николаевич Сагатовский давал такое определение: система— это конечное множество функциональных элементов и отношений между ними, выделенное из среды в соответствии с определенной целью в рамках определенного временного интервала [5].

В данной работе, не претендуя на истину в последней инстанции, мы рассматриваем систему как упорядоченную совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, заданных на трех уровнях: концепта, системообразующих связей и субстрата [4].

При этом система проходит следующие этапы развития своей

целостности:

1. Этап формирования связей. Переход от хаоса и разрозненности элементов к появлению связей между отдельными группами элементов в системе. Начинается «упорядочивание» системы (зарождение). В ней образуются структурные модули, устанавливаются причинно-следственные связи. Её поведение, хотя и неустойчивое, уже становится предсказуемым в достаточно определенных ситуациях.

2. Этап формирования организационно-функциональной структуры.

На этом этапе происходит создание связей между подавляющим большинством элементов системы, складывается ее внутренняя организационная структура. Определяется назначение каждого элемента. Система выступает как «связное целое». Эта целостность проявляется на уровне стабильного поведения в большинстве ситуаций жизнедеятельности. Однако при этом система еще недостаточно самовоспроизводится и соответственно недостаточно устойчива.

3. Этап складывания устойчивой целостности системы. На данном этапе развития связи между элементами системы становятся более устойчивыми, они складываются в определенную иерархическую зависимость. Система становится целостностью, в которой нельзя ничего «не убавить, не добавить» без того, чтобы система не изменилась. Её функционирование становится стабильным и достаточно независимым от внешней среды (система становится самодостаточной). На этом этапе усиливается процесс саморазвития системы, и происходит включение освоенной среды в качестве элементов её структуры.

Однако нельзя считать, что, достигнув уровня устойчивой целостности, система остается в дальнейшем неизменной и постоянно уравновешенной. Под воздействием внешних сил или в результате развития внутренних тенденций она может потерять свою целостность, системообразующие связи могут распасться и система может погибнуть или начать новый цикл приобретения новой целостности.

Системный подход ориентирует педагога на то, чтобы рассматривать любой педагогический объект в трёх аспектах: как явление, как процесс и как

деятельность.При этом исследование объекта как явления позволяет определить функции системы, выявить составляющие её элементы, проследить связи между ними, а также связи системы с окружающей средой;

Анализ объекта как процесса позволяет выявить стадии, которые

проходит система в своём развитии, описать качественное своеобразие каждой стадии;

Результатом исследования объекта как деятельности является модель работы педагога с исследуемым феноменом [2,*63*].

Сегодня, хотим мы этого или не хотим, главным законом и стратегическим документом, определяющим жизнь школы, стал федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Методологической основой Стандарта является системно-деятельностный подход, который, как предполагают разработчики, должен обеспечить следующие изменения в личности обучаемого:

– «формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию;

– проектирование и конструирование развивающей образовательной среды организации, осуществляющей образовательную деятельность;

– активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;

– построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся» [6, 3].

Однако еще в 20-е годы XX века по результатам своих исследований Л.С. Выготский сделал вывод: «Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому, т.е. изменять свои прирожденные реакции через собственный опыт… – но – …если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он всесилен при посредственном влиянии на него через социальную среду. Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом… мы приходим к следующей формуле воспитательного процесса: воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [3,82–83].

В свою очередь, системная организация среды, возможна в форме:

- индивидуального сопровождения (наставничества),
- воспитательной системы образовательной организации,
- территориального воспитательного пространства.

По ФГОС главным результатом деятельности школы становится гражданская идентичность, социализированность и личностное развитие учащегося, что, по сути, и выводит процесс воспитания на первый план. При этом, как и положено каждому стандарту, ФГОС задает образцовый конечный результат, который зафиксирован в «Портрете выпускника (идеального) школы".

Одиннадцать положений этого портрета по построению принципиально не отличаются от Морального кодекса строителя коммунизма, с поправкой на современность. Эта поправка проявилась в замене идеологических коммунистических положений на общегуманистические и в увеличении параметров, обеспечивающих функциональную грамотность человека в современных условиях [6, 4].

Таким образом, ФГОС на нормативном уровне закрепляет системный подход к реализации процесса воспитания в образовательных организациях и рассматривает школу как целостную систему, все аспекты деятельности которой направлены на достижение общего результата, складывающегося, правда, из трех составляющих: предметной, метапредметной и личностной.

Реализовать же такую модель выпускника возможно действительно через системно-деятельностный подход, но только в рамках целостной, соответствующим образом ценностно ориентированной системы отношений. Поскольку именно отношения являются единственным конечным воспитывающим (изменяющим личность) фактором. Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что школа эффективнее всего может реализовать сформулированный в ФГОС заказ на новое качество образования, заключающийся, в первую очередь, в воспитании развитого гражданина-патриота, через создание и развитие собственной гуманистической воспитательной системы.

Однако не всё так гладко «в датском королевстве», и ФГОС имеет внутренние противоречия, которые мешают полной реализации системного подхода и созданию в школах гуманистических воспитательных систем.

Во-первых, если мы рассмотрим основной документ, по которому организуется жизнь школы по ФГОС – Основную образовательную программу, то в увидим, что в качестве составляющей в неё входит специальная Программа воспитания и социализации, то как бы получается, что воспитание (и соответственно личностные результаты)

ограничены только этой подпрограммой, а вся остальная жизнедеятельность образовательной организации как бы «про другое».

Вышеназванная подпрограмма включает: «духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся, их социализацию и профессиональную ориентацию, формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни» [6,*26*]. Даже если не считать, что духовно-нравственное развитие происходит в результате социализации и воспитания, то уж овладение культурой (как экологической, так и здорового образа жизни) точно результат социализации и воспитания. Поэтому такое уточнение (отрывающее результат от процесса) не совсем понятно. Если же авторы стандарта придерживались позиции, что экологическая культура не входит в общечеловеческую культуру и не является составляющей духовно-нравственного развития, то тогда получается, что необходимо дополнить этот список культурой взаимодействия (или коммуникативной), исследовательской культурой, культурой дорожного движения и т.д. Этот список может расти почти до бесконечности.

Во-вторых, ФГОС требует, чтобы план внеурочной деятельности включал строго пять направлений (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное). Это, в свою очередь, ведет, с одной стороны, к сильной заформализованности процесса воспитания, а с другой, – к полному забвению событийного подхода. Возникают, например, проблемы разграничения деятельности по направлениям (ведь она очень часто носит интегративный характер). В какое направление, скажем, включить праздник последнего звонка или КТД «За честь школы»?

Самое же главное – разве можно весь процесс воспитания как управление процессом личностного, культурного развития воспитанника, через его поддержку и создание условий, свести к направлениям и мероприятиям? Куда деть дух, культуру отношений, психологический микроклимат единого воспитательного коллектива, которые являются интегративным системным качеством и зачастую и выступают самым главным воспитывающим фактором?

В 90-е годы Владимир Абрамович Караковский четырежды проводил традиционный выездной лагерный сбор своей школы №825 на Владимирской земле. Автору этих строк довелось не только выступить в роли одного из членов принимающей команды, но и побыть в роли

включенного наблюдателя-исследователя на сборе. Я хочу привести сейчас только один пример, из практики воспитательной системы этой школы.

Ежедневно, вечером все участники сбора, собравшись вокруг «алых парусов», (подсвеченные изнутри алые паруса на модели бригантины) проводили коллективную рефлексию по поводу прошедшего дня. Оценивалось, что получилось, почему получилось, что не так получилось и что надо сделать, чтобы в следующий раз получилось лучше. Отмечались все действия в течение дня, и говорилось «спасибо» всем и особенно отличившимся. В первый вечер одного из сборов, когда всё уже, казалось бы, было проанализировано самими детьми, когда все «спасибо» были сказаны, скромно поднимает руку и просит слово Владимир Абрамович. Он произнес всего две фразы:

– Как мне нравится, какие вы все молодцы, какие вы творческие и внимательные друг к другу и ко всем окружающим! А как вам понравился сегодня обед?

Дежурный командир хлопает себя ладонью по лбу с возгласом:

– Ребята, мы забыли сказать спасибо поварам этой школы, а ведь они пришли работать в каникулы, чтобы нас накормить. «Старичкам» (отряд выпускников школы) задание – оформить к утру творческое спасибо поварам.

Утром пришедших на работу работников столовой школы №14 г.Владимира, на базе которой проходил сбор, встречала огромная красочная молния с благодарностью за вкусное питание и великолепное обслуживание.

Что сделал Владимир Абрамович? Поучал? Наставлял? Учил как надо себя вести? «Читал мораль» – как выражаются воспитанники по поводу нравоучений. Нет, он просто, как очень референтный для учащихся человек, в совершенно ненавязчивой форме обратил внимание воспитанников на те человеческие качества, которые сам считал весьма значимыми: внимательность к другим людям и благодарность. Не в этом ли проявляется истинное педагогическое мастерство и высший педагогический пилотаж в управлении процессом воспитания. Но для того, чтобы такая позиция сработала, нужны были годы кропотливого создания той самой школьной культуры, культуры отношений, которая и выступает интегративным показателем развитости воспитательной системы школы. К сожалению, эта культура остается за рамками

формального выполнения стандарта. Поэтому, хотя ФГОС и утвердил номинальный приоритет воспитания в деятельности системы образования страны, но реализация системного подхода, тем более через развитие школьных воспитательных систем гуманистической направленности, потребует еще много усилий как в плане дальнейшего концептуального обоснования, так и в плане разработки соответствующих социальных практик.

Литература

1. *Берталанфи Л.* фон. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов / Общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. М.: Прогресс, 1969. – С. 23–82.

2. *Борытко Н.М.* Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. Под ред. Н.М. Борытко.2-е изд, стер. М.: Издат.центр «Академия», 2009. – 320 с.

3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1991. – 480с.

4. *Гаврилин А.В.* Региональная программа воспитательной деятельности // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. Изд. 2-е. доп. и перераб. М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – С. 449–459.

5. *Сагатовский В.Н.* Основы систематизации всеобщих категорий. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1973. – 432с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования http://минобрнауки.рф /543

ЭКСПЕРТИЗА ВОСПИТАНИЯ ПО «ШКАЛЕ» В.А. КАРАКОВСКОГО

Е.В. Киселева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «НГПУ»
E-mail: elena_mig@mail.ru

Н.Н. Киселев

Кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, проректор по воспитательной работе, ФГБОУ ВПО «НГПУ»
E-mail: nikolai_kiselev@mail.ru

Статья посвящена проблеме экспертной оценки воспитания. Рассматриваются содержательные характеристики авторского подхода В.А. Караковского и его коллектива к организации воспитания в школе. В русле методов педагогической социологии расскрываются особенности показателей экспертизы воспитания по «шкале» В.А.Караковского, таких как: эталонные переменные, временная перспектива, субъективное благополучие. Формулирование данных показателей, имеющих существенный объяснительный потенциал, является результатом авторского исследования. Выявленные показатели при реализации экспертизы воспитания в школе, по мнению авторов, свидетельствуют о наличии эффективного воспитания учащихся в образовательной организации.

Ключевые слова: *экспертиза воспитания, «шкала» В.А.Караковского, эталонные переменные, временная перспектива, субъективное благополучие, локальная культура школы.*

Сегодняшний взгляд на опыт Владимира Абрамовича Караковского по организации жизнедеятельности школы, по созданию некой универсальной платформы развития для любой школы, если ее коллектив хочет развиваться, еще раз убеждает нас в том , что В.А. Караковский создал действующую модель **локальной Культуры** школы.

Опираясь на идеи В.А. Караковского и его кол-

Как цитировать статью: Киселева Е.В., Киселев Н.Н. Экспертиза воспитания по «шкале» В.А. Караковского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С. 118–124.

лектива, можно осуществлять педагогическую экспертизу воспитания в других образовательных учреждениях. Педагогическая экспертиза является одним из направлений экспертной деятельности, целью которой, в общем виде, является изучение и оценка объекта. Понятно, что объектом педагогической экспертизы могут выступать педагогические процессы или определенные виды педагогической деятельности. То есть цель конкретизируется в зависимости от предмета экспертной деятельности. Последнее время педагогической экспертизе как направлению экспертной деятельности стали уделять значительно больше внимания [10].

О школе В.А. Караковского написано очень много, но сегодня нам хочется взглянуть на этот опыт несколько под другим углом. Взглянуть с позиций педагогической социологии и порассуждать о том, как можно описать некую «шкалу» В.А. Караковского по экспертной оценке воспитания, основанную на том, что Владимир Абрамович и его коллектив создали в воспитании 825-й. Показатели такой шкалы могут обладать значительным объяснительным потенциалом, который можно использовать в теории и практике воспитания.

И это весьма важно, поскольку в воспитании по-прежнему надежных объективных измерителей очень мало, следовательно, надо их развивать и особенно внимательно относиться к экспертным оценкам, возможно, решению многих современных проблем воспитания может способствовать решение как теоретических, так и методических вопросов [5].

Рассматривать данную шкалу следует именно в контексте локальной культуры, созданной в жизнедеятельности 825-й школы. На наш взгляд, стоит обратиться к определению культуры, которое дает Т. Парсонс: культура это – система действий, формирующаяся с помощью организации ценностей, норм и символов, которые руководят выбором человека и которые ограничивают виды взаимодействия, возможные для данного человека. В итоге, применительно к школе возникающие «культурные образцы» задают рамки, которыми руководствуются педагоги при проектировании формальной структуры и под влиянием которых формируется неформальная. С позиции педагогического коллектива осуществляется именно **организация ценностей**. Культурные образцы как определенные **эталонные переменные** (ценностные эталоны) наполняют формальную структуру. Эталонные

переменные – это не просто правило, это «образец», норма, в социологическом смысле [4].

Эталонные переменные, неся ценностные ориентиры, начинают определять жизнедеятельность коллектива, становятся ценностной базой его формальной структуры.

Но возникает вопрос – при анализе либо соотнесении наборов эталонных переменных в формальной и неформальной структурах насколько эти переменные совпадают или не совпадают. И как только происходит совпадение в большинстве эталонных переменных, т.е. культурные образцы, иерархия ценностей приведены в большинстве своем к единому знаменателю, формальныая и неформальная структура школы осуществляет развивающий обмен ресурсами. И дети, и взрослые в неформальном взаимодействии ориентируются на ценности, заданные формально, поскольку они, благодаря целенаправленно созданным условиям, быстро присваиваются. Это осуществляется благодаря серьезной педагогической режиссуре. В 825-й школе всегда существовала целая **система организации ценностей** (создания эталонных переменных), начиная с учебных предметов, содержания ключевых дел года, организации отношений и заканчивая сущностью выездного сбора, поддержкой школьного самоуправления и т. д. Такая система педагогически осознавалась, четко выстраивалась и инструментировалась. Она позволяла неформальной структуре быстрее присвоить эталонные переменные, а поскольку неформальная структура проектируется в меньшей степени и с большим трудом, то это было важно. На создание условий для того, чтобы эталонные переменные были присвоены неформальной структурой, работало очень много факторов в жизнедеятельности школы. Чего стоят одни только «зоны неупорядоченности» (знаменитый «чердак» – радиорубка школы и пр.), о которых писал А.М. Сидоркин [6]. Все те места, где в школе осуществлялось стихийное, неформальное общение, но наполнялось оно ценностной основой, созданной в школе.

Базовый подход к ценностному содержанию эталонных переменных Владимир Абрамович определял так: «Школа — это разновозрастная общность людей, которые могут жить по другим законам, нежели законы повседневной жизни. Нужно только договориться: «Какой бы жизнь ни была вокруг, давайте в нашем общем доме жить по законам порядочных людей. Давайте жить так, чтобы людям рядом с каждым

из нас было хорошо». Мы по этому поводу даже придумали законы, правила, кодексы, которые помогают нам жить спокойно, дружно и человечно» [2].

Такие законы как отражались в жизнедеятельности школы, так и позиционировались на уровне педагогической теории:

- Школа хороша, если в ней хорошо каждому ребенку и взрослому.
- Воспитание и обучение без уважения – подавление.
- Обучение и воспитание эффективны, если они целесообразны и нешаблонны.

Главным инструментом воспитания является коллектив школы, действующий на демократических и гуманистических принципах, представляющий собой союз детей и взрослых, объединенных общими целями, общей деятельностью, высоконравственными отношениями и общей ответственностью[7].

Собственно, это и можно отнести к эталонным переменным, ценностным ориентирам, заданным в коллективе, да и сама школа позиционировалась какой-то период как Школа общечеловеческих ценностей. Исходя из сказанного, можно определить **первый показатель** для реализации экспертизы воспитания, опираясь на опыт школы В.А. Караковского – **наличие эталонных переменных**, заданных в формальной структуре и в большинстве своем присвоенных неформальной структурой.

Следующий показатель, по которому можно оценить воспитание, – **наличие временно́й перспективы** коллектива. Временна́я перспектива – это некий прогнозируемый временно́й горизонт, предполагающий видение коллективом своего места и будущей роли; перспектива, являющаяся отражением коллективного опыта проживания прошлого и настоящего, а также представлений о совместном будущем и социальной роли [1; 3].

Важен характер временно́й перспективы, она может быть позитивной-негативной, оптимистичной-писсимистичной. Если впереди «светлое будущее» и ожидания коллектива в этом смысле оправдываются, временна́я перспектива становится механизмом социальной регуляции, стимулирующим соответствие эталонным переменным. Позитивный опыт переживания общей судьбы закрепляет оптимистичный характер временно́й перспективы, т.е. оптимистичное ожидание будущего и рождает идентификацию членов коллектива с

культурой школы. И школа становится в ценностный ряд личности. От характера временнóй перспективы зависит способность школы к успешной адаптации к социальным изменениям и возможность мобилизации ресурсов для преодоления жизненных трудностей. Наш опыт взаимодействия с коллективом школы №825 пришелся на 90-е годы, на время колосальных изменений в стране, в образовании. Мы в реальности видели, как общность 825-й достаточно быстро и убедительно адаптировалась в новых условиях без значимых потерь. На наш взгляд, это было возможно именно потому, что временнáя перспектива, сконструированная коллективом школы, всегда была оптимистичной, позитивной. Тон этому конструкту во многом задавал Владимир Абрамович. Преимущественно присутствовало оптимистичное ожидание хороших событий, интересной деятельности, выездного сбора и др. Таким образом, рождались вдохновляющие **модели будущего**, имелся достаточно четкий положительный социальный прогноз на весьма значительный временной период.

Такая временная перспектива становилась одной из детерминант следующего показателя качества воспитания – **субъективного благополучия** членов общности.

В социологии под «субъективным благополучием» обычно понимается оценка человеком удовлетворенности своей жизнью [9]. К базовым показателям субъективного благополучия относят удовлетворенность жизнью, счастье. Измерить его можно с помощью незначительного количества прямо заданных вопросов. И уже будут представления о социальном самочувствии членов коллектива. Удовлетворенность жизнью – это прежде всего эмоциональная составляющая. В коллективе В.А. Караковского как раз эта составляющая всегда была выражена. У большинства членов коллектива присутствовало эмоциональное переживание общей судьбы, эмоциональной радости от отношений и событий. Механизмы поддержания и развития субъективного благополучия могут быть как деятельностные: успешность в делах, компетентность (понимание того, что и как делать), вовлеченность в социальную жизнь и деятельность, социальная активность. Данные механизмы могут находиться в сфере отношений: чувство собственной значимости, рождаемое через поддержку, социальное признание и любовь друзей, коммуникативная уверенность, приоритет положительных эмоций, альтруизм и пр.

Кроме того, субъективное благополучие возникает, когда личности эмоционально комфортно, нестрашно. Нестрашно там, где хорошо и есть ощущение тыла, защищенности. К. Роджерс утверждал, что поскольку «человеку присущ внутренний страх и беззащитность, он может вести и ведет себя недопустимо жестоко, ужасно деструктивно, незрело, регрессивно, антисоциально и вредно» [8]. И обратное влияние: ощущение субъективного балгополучия снижает переживание тревоги и страха.

Таким образом, субъективное благополучие является, с одной стороны, результатом воспитания, с другой – становится критерием его успешности и качества реализации.

Мы понимаем, что описанные показатели являются малой долей того, что создавалось и реализовывалось в школе В.А. Караковского, но определенно можем утверждать что, такие характеристики жизнедеятельности 825-й школы, как обладание внутренним единством, специфические черты и особенности процесса воспитания, определенная автономность от проблем окружающего социума говорят о том, что педагогический коллектив во главе с В.А.Караковским создали действительно локальную неповторимую культуру школы.

Подводя итоги, можно сделать выводы, что при осуществлении экспертизы воспитания в образовательном учреждении мы вполне можем применить «шкалу» В.А. Караковского, а именно ипользовать феноменальный опыт жизнедеятельности школы № 825 в качестве некоего эталонного ориентира. Конечно, данная шкала будет самой первичной из типов шкал, т.е. номинальной (или шкалой наименований), по этой шкале мы можем ориентироваться – есть данный показатель в воспитательной деятельности учреждения или нет. Величинами, измеряемыми в шкале наименований, можно определить только наличие их совпадения или несовпадения, т.е. есть показатель или нет. Замеры уровнего развития показателей пока предмет дальнейшего осмысления.

Но, уже сегодня, можно использовать простой диагностический инструментарий, чтобы сделать срез. Тест на иерархию ценностей позволит сделать диагностику по эталонным показателям в формальной и неформальной структуре, проверив при этом степень их совпадения. Психолого-педагогическое наблюдение и анализ деятельности даст возможность определить наличие и характер временно́й перспективы.

Несложный опросник, с использованием даже одного вопроса, покажет уровень субъективного благополучия. Таким образом, наличие в жизнедеятельности образовательного учреждения **эталонных переменных, позитивной временнóй перспективы и субъективного** благополучия членов коллектива позволит сделать экспертную оценку качества воспитания, реализуемого в данном учреждении. Безусловно, возможность определить такие характеристики для процесса экпертизы воспитания появилась благодаря неповторимому опыту и педагогическим находкам В.А.Караковского и его коллектива.

Литература

1. *Абульханова К. А., Березина Т. Н.* Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. *Караковский В. А.* Школа будущего-это школа воспитания // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 2. – С.31–49.
3. *Нестик Т.А.* Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени: Автореф. дис. … д-ра психол.наук. М., 2015. – 22с.
4. *Парсонс Т.* О структуре социального действия. М.: Академический Проект, 2000. – 880с.
5. *Селиванова Н.Л.* Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1. – С.18–20.
6. *Сидоркин А.М.* Пособие для начинающих робеспьеров // Сер. Педагогика и психология. 1990. – №8 . М.: Знание, 1990. – 80 с.
7. *Степанов П.В., Степанова И.В.* В.А. Караковский и его воспитательная система // Образование личности – .2015. – № 4. – С.54–59.
8. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб.: Питер, 2003. 608с.
9. *Diener E., Eunkook M. S., Richard E.* Lucas, and Heidi L. Smith. Subjective Weil-Being: Three Decades of Progress University of ... piness (Gilbert, Pinel, Wilson, Blumberg, & Wheatley), 1998. Loewenstein ... Ed Diener, Eunkook M. Suh,Richard E. Lucas, and Heidi L. Smith ... should be addressed to Ed Die-ner, Department of Psychology, University of ...
10. *Kiselev N.N., Kiseleva E.V.* Expert Review of Pedagogical Activities at Therapeutic Recreation Camps [Электронный ресурс] // Russian Education & Society Volume 57 (2015) – Issue 10. Pages 830-837 | Published online: 21 Mar 2016 http://dx.doi.org/10.1080/10609393.2015.1148952. (дата обращения: 13.12.2016).

ДЕТСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В.В. Круглов

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: V-vkrug@yandex.ru

В статье показано соотношение практического опыта детского самоуправления, возникающего в настоящее время в различных детских общностях, с теоретическими тезисами статей известных педагогов в области самоуправления: Л.И.Новиковой, В.А.Караковского и других. Прослеживается развитие и трансформация данных теоретических идей в настоящее время.

Ключевые слова: *воспитание, самоуправление, детский коллектив, общественная деятельность в школе, организация учащихся*

> Очень важны деятельностные, профильные органы самоуправления. Они, как правило, представляют собой группу добровольцев, объединенных общим интересом и общей инициативой. Они берут на себя какую-то конкретную проблему, имеющую общее значение, и сами обеспечивают ее реализацию.
>
> **В.А.Караковский**

Детское ученическое самоуправление – тема не новая, ее истоки весьма глубоки. Так, упоминания о привлечении учащихся к управлению школой можно найти в мировой педагогической науке еще в XVI веке. В нашей стране элементы самоорганизации учащихся были заложены М.В. Ломоносовым в "Регламенте московских гимназий" (1758 г.), согласно которому порядок занятий в гимназии поддерживается самими гимназистами.

В советское время ответы на вопросы – «что же

Как цитировать статью: Круглов В.В. Детское самоуправление в современных условиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1(36). С. 125–130.

такое детское самоуправление и как его организовать» пытались дать не единожды. Много на эту тему написано видными советскими педагогами Н.К.Крупской, А.С.Макаренко и другими. В 20-е годы XX века сложилась вполне действенная система ученического самоуправления. Все ее элементы сыграли значительную роль в становлении и развитии советской школы. Но наибольшее развитие самоуправление получило в школах коммунального типа, где через самоуправление в полной мере соединились принципы единой и трудовой школы. К работе в школах-колониях привлекались наиболее талантливые педагоги, кроме того такие школы представляли собой системы «закрытого типа», менее подверженные внешним воздействиям, вследствие чего там было проще идти на педагогические эксперименты. Н.К. Крупская считала, что ученическое самоуправление должно охватывать всех школьников и таким образом не должно сводится только к работе одних выборных комиссий. Она писала о необходимости того, чтобы на общешкольных собраниях обсуждались все важные, интересующие школьника вопросы.

Начиная с 30-х годов XX века самоуправление в образовательных организациях было представлено в основном через деятельность детских и молодежных организаций – пионерской и комсомольской. В отдельных коллективах самоуправление в данных социальных институтах могло достигать крайне высокого уровня. Так, например, широко известен феномен коммунарских коллективов, возникших в 60-е годы прошлого века, в которых самоуправление было основой существования коллектива.

Вместе с тем до сих пор нет абсолютных и общепризнанных рецептов по организации детского ученического самоуправления в образовательной организации. Более того, нет и однозначного общепринятого понимания, что такое детское самоуправление. Нет однозначного определения. Кто-то считает, что самоуправление – это процесс, кто-то – что это – форма, кто-то считает, что это – качественная характеристика процесса управления. Все это заставляет вновь возвращаться к вопросу о детском самоуправлении, т.к. феномены удачного опыта организации детского самоуправления есть, а вот распространить этот опыт пока не очень получается. В чем же дело? Многие даже считают, что детское самоуправление не нужно, или оно что-то вроде игры, которая может быть легко и безболезненно заменена другой

игрой, например в КВН или в «Что? Где? Когда?».

К сожалению, все еще доминируют представления о том, что самоуправление – это то, что можно «ввести» приказом директора, то, для чего достаточно опять же приказом назначить специального человека (старший вожатый, специально выделенный педагог и т.п.). Кроме того, в ситуации усиливающегося контроля со стороны управляющих и надзорных над образовательными организациями органов времени на создание самоуправления в образовательных организациях не отводится. Все это ведет к тому, что вместо реального детского самоуправления, в котором дети действительно являются субъектами и организаторами деятельности, появляется мнимое, имитационное самоуправление, в котором такая деятельность имитируется.

Хуже всего, что в такой ситуации, не имея перед глазами никаких альтернатив, дети (а нередко и неопытные молодые учителя или вожатые) всерьез считают, что только таким и может быть самоуправление. Доходит до того, что на уровне целых объединений школ самоуправлением считают обычную культмассовую деятельность, при которой дети являются участниками тех или иных массовых мероприятий. Увы, таких примеров сейчас достаточно.

На самом деле детское самоуправление — это: когда значимая часть дел коллектива организуется детьми, а не взрослыми (взрослые могут помогать ребенку-организатору, но не делать все сами); когда дети сами или вместе со взрослыми определяют, что сейчас нужно коллективу (докупить оборудование, провести социальный проект в детском доме, устроить вечер авторской песни), и сами решают появляющиеся вопросы и раздают поручения; когда у детей есть возможность повлиять на дальнейший путь развития коллектива.

Как уже было сказано выше, в природе существуют детские ученические коллективы как с самоуправлением, так и без него. Отсюда вопрос: зачем нужно это самоуправление, если и без него вполне можно жить?

Во-первых, самоуправление — это то, что позволяет ребенку попробовать себя в новой, поначалу непривычной роли организатора и приобрести организаторский опыт. Учебная деятельность, если и дает ребенку такие возможности, то очень мало.

Во-вторых, самоуправление помогает воспитывать в детях чувство ответственности. Когда ребенка выбирают командиром, он начинает видеть, что из-за его лени и недоработок становится плохо не только

ему, но и тем людям, которыми он командует.

В-третьих, благодаря самоуправлению создается мотивация для личностного роста детей. Быть командиром считается почетным, и чем выше должность, тем почетнее. В общем-то, как в любой вертикали власти. Но при этом чем выше должность, тем сложнее на ней работать.

В-четвертых, это учит детей проявлять активную позицию. При самоуправлении любой ребенок может предложить коллективу свою идею и реализовать ее, если она будет принята.

Как же вырастить такое самоуправление, чтобы оно было не мнимым, не имитационным, а реальным? Как научить ребят самоуправлению?

«Учить самоуправлению – значит создавать коллективную перспективу и планировать пути ее реализации. Это значит учить организовывать совместную деятельность, адекватную планам. Это значит учить каждого оценивать результаты этой деятельности и вырабатывать общую оценку. Это значит учить видеть в каждом товарище личность, которая по-своему реагирует на действительность, имеет свои индивидуальные вкусы и потребности и рассчитывает на внимательное и бережное отношение. Это значит учить ребят ощущать те отношения, которые сложились или складываются в окружающей их среде, чутко реагировать на эти отношения, стремиться к их гармонизации», – пишет известный педагог, академик Л.И.Новикова [3, с.144].

К сожалению, большинство так называемых систем самоуправления далеки от этого. Являясь в течение ряда лет членом жюри различных конкурсов, связанных с ученическим самоуправлением, автор вынужден отметить крайне низкий уровень понимания феномена детского самоуправления, подходов к нему как в педагогической, так и в управленческой среде.

Наиболее часто встречается несколько основных негативных походов:

– Властно-ориентированное самоуправление. В этом случае в образовательной организации создаются различные формирования, призванные возглавлять и организовывать деятельность учеников по тому или иному направлению. При этом многим не удается избежать «мании величия», в связи с которой эти формирования именуются «министерствами» или еще какими-то излишне громкими словами. По факту, на самом деле, такие формирования имеют, как правило, крайне ограниченную зону влияния, т.к. их деятельность далеко не всегда

адекватно воспринимается педагогами. (Так, в «министерстве спорта» учитель физкультуры может видеть помеху, а то и конкуренцию своей деятельности, а не партнера по общему делу). Вследствие этого такие органы оказываются имитационными, и следующим шагом становится мучительный поиск деятельности для них: ведь что-то нельзя, что-то директор не разрешит, а что-то опасно. В итоге дети остаются разочарованными, т.к. возникшее у них ощущение причастности к принятию решений, формированию содержания их жизни в школе сменяется пониманием, что это лишь видимость партнерских отношений, которые по сути таковыми не являются.

– «Конкурсное самоуправление». Такой вид самоуправления получил свое развитие в последние годы, с появлением большого количества различных фестивалей, конкурсов и иных мероприятий межшкольного, окружного, городского и далее уровней. В данном случае вокруг куратора ученического самоуправления существует некоторый актив ребят, деятельность которого сводится преимущественно к выполнению заданий вышестоящих организаций (окружных советов самоуправления и т.п.), участию в конкурсах по самоуправлению и т.п.

– «Бумажное самоуправление». С таким самоуправлением столкнулся автор, придя когда-то давно работать в школу заместителем директора по воспитательной работе и получив от директора увесистую папку со словами: «А это у нас самоуправление». После детального исследования папки выяснилось, что она переполнена различными протоколами заседаний, многочисленными «слушали-постановили» и тому подобными бюрократическими документами. Установить, какая реальная деятельность была осуществлена и какие реальные результаты достигнуты, не удалось.

В противовес им должен быть поставлен единственно возможный деятельностно-ориентированный подход в организации детского самоуправления, при котором сначала определяется объем деятельности, который предлагается разделить с ребятами, а лишь потом формируется детское сообщество, которое готово эту деятельность реализовывать вместе с педагогом. Вот лишь некоторые требования к организации работы такого детского сообщества:

Коллегиальность.

Все решения в коллективе должны приниматься совместно, путем го-

лосования или обсуждения на общем сборе. Если после голосования нет общего решения, то надо искать компромисс, учитывая интересы всех.

Критика и самокритика.

Важно, чтобы каждый ребенок имел право высказать замечания по какому-либо поводу и чтобы ему самому тоже указывали его минусы. В этом есть один подводный камень: это нужно делать так, чтобы не задеть друг друга и чтобы конструктивная критика не переходила в личные оскорбления. Мы критикуем работу и недоработки, а не самого человека; указываем на недостатки и даем рекомендации, как их исправить.

Свобода слова.

Ребенок должен быть услышанным и понятым. Ни в коем случае нельзя допускать, чтобы ребенок боялся выражать свои мысли. Если это происходит – работайте над созданием атмосферы в коллективе, чтобы каждый член коллектива мог свободно высказать свою мысль и не бояться быть осмеянным или непонятым. Без выполнения этого требования самоуправление невозможно.

Ориентация на результат.

У каждого действия должен быть результат. Следить за достижением результата помогает отчетность. Каждому поручению или делу для ребенка нужен контрольный срок (срок, к которому оно должно быть завершено), после которого ребенок отчитывается о проделанной работе.

Подводя итог, хочется сказать, что детское самоуправление в ученическом коллективе – воспитательное средство, обладающее огромнейшим потенциалом, который на данный момент редко в какой образовательной организации реализован в полной мере. Однако, по словам В.А.Караковского, «если мы хотим, чтобы наша школа была гуманной и демократичной, то без серьезной профессиональной деятельности по развитию самоуправления не обойтись» [2, с.183].

Литература

1. *Беляев Г.Ю.* Общественно-педагогическая роль инновационной школы мысли Караковского: гуманистические смыслы и российские ценности воспитания//Сибирский педагогический журнал (ВАК) . – 2016. – №4.. – С.22–30.
2. *Караковский В.А.* Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008.
3. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: Избр. пед. труды. М., 2010.
4. *Степанова И.В.* Проблема педагога-воспитателя как ключевая проблема теории и практики воспитания // Вопросы воспитания. – 2012. – № 2. – С. 159.

ПЕДАГОГИКА ДОБРОТВОРЧЕСТВА: ЕСТЬ ЛИ ЕЙ МЕСТО В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ?

И.С. Парфенова

Научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: parfyosha@yandex.ru

В статье сделана попытка анализа педагогики добротоворчества, воплощенной В.А.Караковским в жизнь школы № 825 Главные принципы этой педагогики могут стать основой гуманизации современной школы.

Ключевые слова: *педагогика добротворчества, уважение к ребенку, современная школа.*

«Педагогика добротворчества» – в самом названии сосредоточена вся суть этого понятия – творить добро. В.А.Караковский был убежден в том , что, если цель человека – делать добро людям, то вокруг создается обстановка добра. Он был уверен, что в школе № 825 удалось достигнуть этого состояния.

Главная ценность и цель школы, по мнению В.А.Караковского, – человек. Именно в школьные годы формируется потребность в добротворчестве. Если в эти годы человек не привыкнет делать добро людям и испытывать от этого удовольствие – потом будет поздно.

Воспитание для Владимира Абрамовича всегда было первично. Школа – это особым образом организованное общество. Школа может закрыться от некоторых внешних неприятностей и создать свои законы, свои правила.

Огромное значение выдающийся педагог при-

Как цитировать статью: Парфенова И.С. Педагогика добротворчества: есть ли ей место в современной школе? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С. 131–136.

давал педагогике отношений. Он полагал, что через отношения можно сделать подавляющее большинство полезных, добрых дел и выправить дурные.

«Главное, что мне кажется совершенно необходимым для новой школы, – это очеловечивание отношений внутри неё. Ведь отношения между людьми более чем что-либо влияют на формирование человеческой личности. Слова могут быть значимые и пустые, поступки – удачные и неудачные, а в отношениях соврать нельзя. Отношения – это то, что определяет результат и смысл контакта между людьми» [2, с.53].

За годы своей работы В.А. Караковский пришел еще к одному выводу – существует педагогика настроения. В детском возрасте настроение имеет гораздо большее значение, чем во взрослом. Уметь создавать доброжелательное, утверждающее настроение – это тоже инструмент в педагогике.

А ведь это действительно важная вещь. Плохое настроение искажает реальность. В плохом настроении можно пропустить что-то очень важное для себя. С другой стороны, человек в добром расположении духа относится к реальности с б**о**льшим оптимизмом.

Человек – ребенок или взрослый, побывав в 825-й школе, не может не уловить особый дух, который здесь присутствует. Ученики и педагоги этой школы, ощутив плоды своей совместной деятельности, теперь всячески пытаются сохранить этот дух. Владимир Абрамович полагал, что, если ребенку не повезло с семьей (а школа находится не в самом благополучном районе г. Москвы), то ему обязательно должно повезти со школой.

Для большинства учеников 825-й посещение школы – это не рутина, потому что здесь не готовят к будущей жизни, здесь живут в настоящем.

На страницах интернет – издания «Мел» опубликован манифест двух одиннадцатиклассников (Ивана Ветошкина и Ивана Сурвилло), которые попытались объяснить, почему для многих учеников посещение школы превращается в нечто ненужное и отнимающее драгоценное время. Называется этот манифест «Три проблемы современной школы: взгляд учеников»[5].

Итак, первая проблема – «Биоритмы не в счет». По мнению авторов, она связана с полным игнорированием школой наличия у людей разных биоритмов. Извечная проблема «сов» и «жаворонков».

Вторая проблема – «Нас постоянно отвлекают». Здесь, хотелось бы привести цитату, поскольку подобную точку зрения высказывают многие педагоги, а в данном случае, на эту проблему обращают внимание сами ученики.

«Бесконечные контрольные, диагностики, приходящие «сверху», промежуточные аттестации, ОГЭ, ЕГЭ и иже с ними… За постоянной подготовкой к разнообразным формам контроля качества теряется основной смысл общего образования – передать ученику знания и навыки, необходимые во взрослой жизни. Умение решать тесты и писать контрольные работы – навык весьма сомнительный. В результате из школы выходят профессионалы в области расстановки крестиков в клеточки, совершенно себе не представляющие, кто такой Гумилёв или когда началась Великая Отечественная» [5].

Проблема третья – «Большой объем ненужных знаний». Суть проблемы заключается в следующем: реальное обучение заключается в заучивании фактов и определений и в отсутствии практических занятий в школе.

«Огромные объёмы информации, вбиваемые в наши головы, сегодня есть в интернете. Конечно, на любой вопрос в гугл не полезешь: «база» нужна. Вопрос в том, что считать базой: знания о болезнях клещей или знания о подробном строении клещей?

Современные ученики усваивают огромный багаж знаний, но не имеют представления, как эти знания применить в реальной жизни.

Мы знаем, что отвечать на ЕГЭ по обществознанию, но не умеем создавать ИП. Знаем строение того же клеща, но что делать при его укусе – не знаем. Понимаем, что компьютер нужно защищать от вирусов, но антивирус выбирать не умеем» [5].

Это взгляд молодых людей, которые находятся на пороге выбора будущей профессии и у которых, судя по их размышлениям, присутствует внутренняя мотивация к получению знаний.

Но что происходит в реальности?

А в реальности многие школы заявляют о том, что они ориентированы на мотивированных учеников. Но таких учеников меньшая часть. Для основной массы детей необходимо создавать мотивацию, а это вопрос, требующий больших усилий и квалификации педагога.

Один из ходов предлагает В.А.Караковский: «Когда идешь в класс, не торопись сразу демонстрировать свои знания, не думай о методике.

Думай о том, как овладеть ребятами, как вызвать у них к тебе интерес. Дети смотрят на жизнь другими глазами – не глазами взрослого человека, не моими. Надо научиться глядеть на мир глазами своих воспитанников, тогда успех будет обеспечен» [3].

К.Медведева на страницах журнала Psychologies обратилась к исследованиям итальянских специалистов о том, какой должна быть идеальная школа [4]. Вот пять критериев, которые отличают такую школу.

1. Говорим «нет» страхам. Важно, чтобы ребенок рос уверенным в себе и имел возможности для самовыражения. Хорошо, когда в группах складываются отношения взаимопомощи и солидарности, а педагоги находят подход к разным типам личности.

2. Учимся уважать ребенка. Уверенность в себе и уважение зависят друг от друга. Важно не только уважение к учителю, но и уважение к ученику.

3. Меньше оцениваем, больше ценим. Важно, чтобы ребенок понимал, за что ему поставили ту или иную оценку. И уж точно оценка не должна настраивать учеников друг против друга.

4. Делаем ставку на мотивацию. Отсутствие мотивации остается одной из главных причин неуспеваемости в школе. При ее отсутствии самый одаренный ученик может снизить свой уровень. Зато при сильной мотивации круглый двоечник может достичь небывалых успехов.

5. Подпитываем жажду знаний. Выполняя домашнее задание, дети часто заучивают материал и вполне готовы его воспроизвести. Но всегда ли они понимают то, что заучили? Задача педагога – помочь им в усвоении и понимании изучаемого материала.

Из вышеназванных критериев мы четко понимаем, что проблемы итальянской и российской школ очень близки, а решению этих проблем во многом и могла бы помочь «педагогика добротворчества».

Есть несколько постулатов В.А.Караковского и его педагогов, которые нашли свое отражение в профессиональном кодексе педагогов 825-й школы, которые можно взять за основу и строить свою педагогическую деятельность.

«…Еще древние мудрецы говорили: «Человек – мера всех вещей». Если это верно относительно людей вообще, то трижды правильно по отношению к ребенку. Для учителя личность ребенка – цель, объект и результат педагогической деятельности, сам ребенок – равноправный субъект взаимодействия. Овладейте умением встать на место ребенка и

посмотреть на мир его глазами….В нашей профессии всегда есть опасность авторитаризма и деспотизма, иллюзия собственной непогрешимости и гарантированной правоты. Спасение от пагубного властолюбия – в рефлексии, постоянном самоконтроле и самокритике….

Тяжёлые условия, малая зарплата, неблагоприятные обстоятельства не оправдывают работу вполсилы. Настоящий учитель никогда не унизит себя халтурой.

Как бы ни складывалась жизнь, хорошая школа всегда живёт по законам Добра и Справедливости, по законам порядочных людей…» [2, с.228-229].

В заключение хотелось бы упомянуть еще об одном факте. Последние 30 лет В.А. Караковский не занимался подбором педагогических кадров, как делают многие директора школ, потому что из своих детей он воспитывал таких педагогов, которые ему нужны. Как результат больше трети педагогов школы – ее выпускники. Подтверждением тому служат слова учительницы начальных классов школы №825 О.В.Зубовой: «Для моей школы (ее статус не раз менялся, неизменным оставались номер – 825 – и имя директора – Владимир Абрамович Караковский) я и ученица, и учитель начальных классов. В памятный для меня первый рабочий день мой отец сказал с гордостью директору: «Второй раз привел вам свою дочь, теперь уже молодую учительницу». «Плоха та школа, где дети не стремятся стать учителями», – ответил тогда Владимир Абрамович.

Я была и остаюсь его ученицей. Мое кредо – верность школе №825. Мне близка ее философия, понятен ее маршрут, я горячо убеждена, что школа должна, обучая, воспитывать, ведь «знание без воспитания – это меч в руках сумасшедшего». Нет воспитания личности вне коллектива!Удивительный мир созданной Владимиром Абрамовичем педагогики добротворчества не перестаю открывать для себя и сейчас. Какое мудрое и непопулярное сейчас слово – добротворчество! Созидание добра, воспитание добром. В профессиональном кодексе педагога школы №825 сказано: «Нет ничего более неприятного в школе, чем хмурое, злое лицо учителя». В нашем коллективе сложился уникальный опыт детско-взрослых отношений, практический гуманизм мы считаем главным механизмом воспитания личности. С годами я поняла, что даже мотивация учебной деятельности обусловлена отношениями между учителем и школьником, формирующимися в свобод-

ном общении и внеурочной творческой деятельности» [1].

Владимир Абрамович совершенно справедливо отмечал, что в нынешней ситуации существует только один выход – самим конструировать, создавать реальность, которая по отношению к объективной может показаться инобытием.

Литература

1. *Зубова О.В.* Мы живем, покуда верим! // Учительская газета. – 2015. – № 22 . – 2 июня.
2. *Караковский В.А.* Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008.
3. http://www.assambleyatv.com/ Документальный фильм «Педагогика добротворчества»
4. http://www.psychologies.ru/roditeli/children/5-shagov-k-idealnoy-shkole/
5. http://mel.fm/blog/ivan-vetoshkin/69705-tri-problemy-sovremennoy-shkoly-vzglyad-uchenikov

ДЕТСКО-ВЗРОСЛЫЙ ПОИСКОВЫЙ ОТРЯД КАК СУБЪЕКТ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ

В статье обосновывается роль детско-взрослых образовательных сообществ в воспитании детей; показан огромный воспитательный потенциал деятельности поискового отряда «Верный» в личностном росте ребенка и взрослого.

Ключевые слова: *детское объединение, детско-взрослое образовательное сообщество, поисковый отряд, Вахта памяти, экспедиция по местам боев*

Ю.Г. Шелухин
Директор, ГБОУ г.Москвы «Школа №825»
Email: 825@edu.mos.ru

М.Н.Спирина
Учитель истории, ГБОУ г. Москвы «Школа №825»
Email: 825@edu.mos.ru

В.В. Зеленова
Учитель математики, ГБОУ г. Москвы «Школа №825»
Email: 825@edu.mos.ru

С.Н. Цветкова
Учитель английского языка, ГБОУ г. Москвы «Школа №825»
Email: 825@edu.mos.ru

Гуманистическая воспитательная система отдельно взятой школы характеризуется многообразием типов детских объединений, функционирующих на её основе. Одним из продуктивных оснований для выделения типов детских объединений являются особенности участия взрослых в их деятельности. Следовательно, детско-взрослый поисковый отряд можно определить как объединение, в котором взрослые «приохочивают» (по Д.В. Григорьеву) подростков к деятельности.

Детско-взрослое образовательное сообщество – это такая общность детей и взрослых, для которой характерны содействие друг другу, сотворчество, сопереживание. Характер отношений между участниками этой общности имеет первостепенное значение, и то, насколько субъекты готовы быть партнёрами, является принципиальным при его формировании. Наиболее удачными фор-

Как цитировать статью: Шелухин Ю.Г., Спирина М.Н., Зеленова В.В., Цветкова С.Н. Детско-взрослый поисковый отряд как субъект гуманистической воспитательной системы школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С. 137–144.

мами детско-взрослых сообществ являются клубы, отряды (в нашем случае – поисковый отряд). Это общность людей, имеющих сходные или близкие интересы, занятия; иными словами, сообщество похожих людей. Поэтому причина объединения в поисковый отряд – причастность к общему делу, непосредственное отношение, участие в общей деятельности, объединяющей всех его членов.

Структура социальных ролей взрослых и детей отряда включает лидеров и ребят готовых идти за ними, знатоков и любителей, объединённых единой высшей целью – увековечиванием памяти павших.

Специфика поискового отряда заключается в наличии явно выраженной идеологии общности, корпоративной культуры. В нашем случае принадлежность к отряду определяется «нужностью» субъекта сообществу, оформляется статусом члена сообщества, выдачей членского билета. Быть членом отряда может каждый желающий, независимо от возраста и даже от состояния здоровья, так как спектр задач очень широк и ни одно из звеньев не может быть выброшено, все этапы взаимосвязаны. Несомненно, нужен командир отряда и заместитель, но не обойтись и без завхоза, секретаря, редактора, летописца, кострового, фотокорреспондента и ряда других «узких» специалистов. Каждый в отряде становится мастером своего дела и может научить других.

В основе воспитательного потенциала детско-взрослого поискового отряда лежит эффект со-бытия (совместного бытия) взрослого и ребёнка как в течение учебного года, так и в период летних вахт памяти.

Событие воспитания – встреча личностей взрослого и ребёнка, человека с жизненным опытом и человека, пока ещё «нащупывающего почву под ногами». Эта встреча возможна, если взрослый удерживает в своём сознании и деятельности цели и ценности воспитания подрастающего поколения, а ребёнок самостоятельно выбирает быть вместе со взрослым в качестве способа существования здесь-и-теперь. Событие предполагает очень серьёзную, трудную и напряжённую работу и переживание.

Нам наиболее близка точка зрения русского педагога, основателя научной педагогики в России Константина Дмитриевича Ушинского, который утверждал, что в качестве средств воспитания следует использовать четырех «деятелей», оказывающих на сознание, чувства и поведение воспитанников прямое воздействие. Эти средства обеспечивают, по мнению К. Д. Ушинского, достижение цели воспитания,

если они используются согласованно в одном направлении. «Если эти четыре «деятеля» – игра, работа, учение и, наконец, сама школьная или семейная жизнь дитяти – направлены к одной и той же цели, то она не может быть не достигнута». И действительно, в детско-взрослом поисковом отряде каждый из этих четырех «деятелей» имеет своё предназначение и выполняет определённую функцию. К примеру, участие в Вахтах памяти требует серьёзной учебной подготовки: необходимо поработать с документами, учебными пособиями, изучить, какие события происходили в тех или иных местах боёв, понять причины гибели советских воинов; провести исследования найденных предметов, среди которых особое место занимают медальоны. Это и просмотр тематических фильмов, встречи с опытными поисковиками, исследовательская работа и подготовка проектов.

История педагогики как нельзя лучше доказывает, что нет более мощного воспитательного средства, чем труд. И всё же воспитывает и образовывает не любая активность или работа в системе социально-экономических отношений. Сфера воспитания – это особая организация труда, способ объединить его участников, управлять ими так, чтобы придать труду – духовно-преобразующую сущность. Воспитывающий труд – это «труд забота». В поисковом отряде – это основополагающий фактор, так как приходится обустраивать с нуля условия проживания, обеспечивать всем необходимым. А чего стоит поддержка друг друга в случае неуверенности и даже стремление сделать день рождения именинника в период Вахты памяти незабываемым и по-настоящему счастливым?!

Увековечивание памяти павших за Родину воинов – это серьёзный общественно полезный труд, в ходе которого каждый участник обретает смысл деятельности, понимает свою нужность обществу, что его судьба волнует окружающих, это важно для формирования личности, особенно подростка. Поисковая работа формирует и развивает такие качества, как целеустремлённость, любознательность, преданность делу, взаимопомощь, честность, стремление преодолевать трудности и многое другое. Работа в отряде развивает у подростков-поисковиков также самостоятельность в процессе сбора, исследования, обработки, оформления и показа найденных предметов и переданных материалов. Поисковое дело является действенным средством формирования гражданской позиции и взрослого, и подростка. Тот, кто прошёл часть

жизненной школы в поисковом движении, никогда не позволит себе пренебрежительно относиться к истории своей страны, к заслугам старших поколений народов России. Это и есть гражданская позиция, которая соединила в себе и чувство товарищеской взаимопомощи, и воспитание ответственности, и физическую закалку. Н.М.Карамзин писал: «История предков всегда любопытна для того, кто достоин иметь Отечество». Эти слова актуальны во все времена. История нашей страны – благодатная почва не только для исследования, но и для понимания идентичности себя и Родины.

XX век принёс миру ряд эпохальных событий, среди которых особо памятна Великая Отечественная война 1941–1945 гг., самая трагическая в истории нашей страны. Она стоила тяжёлых испытаний и великих жертв: только вооружённые силы страны, в которые было призвано и мобилизовано тридцать четыре с половиной миллиона человек, потеряли каждого четвёртого воина, не вернувшегося к своим родным и близким.

Приходится с горечью признавать, что не все павшие в боях нашли своё упокоение в братских могилах под обелисками. Ещё тысячи воинов остались на полях сражений непогребёнными, засыпанными землёй в воронках и окопах от разрывов бомб и снарядов во время трагических отступлений Красной Армии в 1941–1942 гг. Как осознание неотложности и значимости этой проблемы родилось движение поисковых отрядов, осуществляющих поиск останков солдат и офицеров Красной Армии, погибших в местах самых кровопролитных боёв, и захоронение их с почестями.

Деятельность, вообще, общественный прогресс движется прежде всего усилиями энтузиастов. За прошедшие два с лишним десятилетия энтузиасты поискового движения (а в большинстве случаев это именно детско-взрослые отряды) вернули из небытия имена нескольких тысяч воинов, останки которых нашли свой последний приют в могилах на родной земле или в братских могилах.

Старшее поколение упрекает молодёжь в бесцельном времяпрепровождении, в отсутствии ответственности и патриотизма. Молодёжь же зачастую жалуется на то, что нет настоящего интересного дела, некуда пойти и нечем заняться в свободное время. Кто здесь прав, кто виноват – трудно судить. Известно одно: совместная социально значимая деятельность детей и взрослых – лучшее средство воспитания под-

растающего поколения. Именно в поисковом отряде она проявляется наилучшим образом.

В сообществе поисковиков и наших друзей никто не задает вопрос: « А по силам ли детям такая работа?». Все, кто, хотя бы раз, побывал на раскопках, погрузился в историю, прикоснулся к войне своими руками, твёрдо верит в одно: война закончится тогда, когда будет погребён последний советский солдат. Главная мечта поисковика – поднять бойца.

В нашей 825-й школе работа поискового отряда началась летом 2012 года, когда дети и учителя приняли участие в поисковой Вахте памяти в Думиническом районе Калужской области в лесу в 5-ти километрах от деревни Хотьково в составе Тульского областного молодёжного центра «Искатель». Много незабываемых событий произошло в эти 7 дней. Однажды прикоснувшись сердцем к истории и подвигу, ребята снова готовы принимать самое активное участие в Вахтах памяти. Впечатления и у взрослых, и у детей остаются неизгладимыми. Когда с металлоискателем заходишь в лес, а там вся земля в буквальном смысле «звенит» от нашпигованного в ней металла, то представляешь, какие страшные бои здесь шли. И уже ни слов, ни учебников не нужно, чтобы понять весь ужас войны и всё величие подвига советского солдата.

После участия в первой для нас Вахте памяти были представлены находки и фотоотчёт. Вскоре возникла потребность создать свой поисковый отряд и организовать кружок «Поиск» и «Музейное дело». Довольно быстро был сформирован отряд «Верный» с девизом «За Веру и Верность!». Из самой жизни отряда возникали и направления деятельности.

Самым главным направлением являются поисковые Вахты памяти. Деятельность отряда осуществляется в рамках международного проекта «Наша Победа», целью которого является объединение усилий людей, занятых поиском погибших в годы Великой Отечественной войны солдат и офицеров, многие из которых числятся в списке пропавших без вести. Дать возможность их потомкам поклониться родным могилам, побывать там, где произошёл последний бой близкого человека – воина, защитника Отечества. И, конечно же, увековечивание памяти павших солдат. А нам и ребятам осуществить нравственный долг памяти о защитниках Отечества.

Отряд «Верный» разновозрастной – это ребята от 10 до 17 лет, вы-

пускники школы и уже пятеро учителей. Есть родители, которые нас поддерживают, ветераны и неравнодушные к поисковому делу люди.

Для того, чтобы принять участие в Вахтах памяти, необходимо пройти соответствующую подготовку. В первую очередь, знакомимся с поисковым движением в нашей стране; изучаем географию войны, оружие, методики проведения поисковых работ, правила техники безопасности; учимся пользоваться различными видами приборов поиска – металлоискателем, щупом, сапёрной лопатой; отрабатываем навык ведения документации и прочее.

Во время Вахт памяти поиск ведётся самыми разными путями: раскопки на местах сражений, анализ архивных документов, опросы немногочисленных свидетелей тех событий. Территория поиска – практически весь бывший Советский Союз. Нет на постсоветском пространстве семей, которых не коснулась бы эта война.

В последний день каждой Вахты памяти поднятые останки погибших солдат с воинскими почестями предаются земле на местных мемориалах. Это самый трогательный и мощный в плане воспитания момент. Особенно, когда несёшь ящик, обитый красным ситцем с останками павшего героя к могиле. В этот день ребята очень собраны, задумчивы, серьёзны.

Помимо раскопок штаб каждой Вахты памяти организует для детей различные соревнования, конкурсы военно-патриотической песни, вечерами просматриваются фильмы на военную тематику. Поисковики удивительно одаренные, талантливые люди, с которыми, подрастающая ребятня готова, как говорят в народе, «и дневать, и ночевать». Научиться играть на гитаре, петь – пожалуйста! Смастерить что-то из природного или подручного бросового материала – пожалуйста! Усовершенствовать себя как автолюбителя, рыбака, спортсмена – и это можно.

Традиционными стали посиделки у вечернего костра с опытными поисковиками, которые рассказывают о самых интересных случаях во время Вахт памяти, передают опыт, поют под гитару свои песни.

Если бы была возможность вывести на Вахту памяти всех детей района, области, страны, показать им землю, где травы меньше, чем железа, дать возможность понять и почувствовать то, что никакими словами передать нельзя, тогда не было бы у нас случаев вандализма и к ветеранам отношение стало бы более уважительным.

Во время раскопок мы находим много артефактов. Часть их них привозим в школу. Эти находки превращаем в экспонаты (чистим, определяем, что это за предмет, изучаем). Ребята очень любят этим заниматься. Те, кто были на раскопках, рассказывают о том, как они были найдены. Чувства поисковиков, их эмоции, знания передаются тем ребятам, которым не удалось поучаствовать в летней Вахте Памяти.

По мере накопления предметов возникла необходимость в организации музея. Общими усилиями созданы небольшие экспозиции. Началась работа по созданию виртуального музея. Постепенно возникло ещё одно направление – «Музейные уроки», которые ребята-поисковики проводят для выпускников начальной школы.

Следует отметить, что такого рода деятельность имеет огромное значение для самоутверждения личности, для её раскрытия, что в повседневной школьной жизни не может осуществиться должным образом.

Всё чаще сейчас мы слышим о музейной педагогике и её роли в воспитании. И действительно, она помогает детям включаться в сферу культуры, в которой интересно не разрушать, а созидать, направляет их внимание на окружающую действительность, помогает развитию творческих способностей, пониманию ценности найденных вещей – свидетелей событий, обогащает знаниями из области истории, активным знанием, потому что добыто активным поисковым путём, через личностное участие. Всё это делает жизнь наших детей более насыщенной, интересной, значимой, полезной.

Экспедиции по местам боёв в города-герои и города воинской славы стали ещё одним важным и интересным направлением в жизни отряда, которое было решено назвать «По этапам Большого пути». Прежде чем отправиться в ту или иную экспедицию, ребята изучают события, которые произошли в данном месте, составляют интересующие вопросы, готовят маршрут. За плечами «Верного» поездки в Тулу, Волгоград, Курск, Санкт-Петербург, Брестскую крепость, Хатынь, Ржев.

Такие экспедиции очень важны. Утром ставятся цели на предстоящий день, а вечером проходит анализ прожитого дня. И не для красного словца ребята говорят, а слова идут от сердца. Ребята понимают, что должны представить в качестве материала экспедиции и готовят фотовыставку, кроме этого каждый составляет свой личный отчёт в виде впечатлений. Некоторые участники даже пишут стихи.

В жизни поискового отряда рождаются и традиции. В памятные даты мы собираемся и зажигаем свечу в лампаде, привезённой участниками поисковой смены «Орлёнка», в память о тех, кто ценой жизни защитил наше будущее. В день, когда 825-я школа отмечает Рассвет победы, ребята из отряда «Верный» торжественно кладут к подножию памятника воину на Есенинском бульваре горсть земли, привезённой с мест раскопок.

Постепенно поисковое дело в нашей школе набирает ход. В работу включаются новые люди. Есть и те, кто уходит. В любом случае всё больше и больше становится тех, для кого сохранение памяти о защитниках Отечества стало важным смыслом жизни.

Родилось дело с глубоким внутренним смыслом.

Как у Гёте: «Где нет нутра, там не поможешь потом. Цена таким усильям – медный грош».

И уже не удивительно, что инициатором наших дел часто становятся дети.

В заключение важно отметить, что серьёзная, честная работа в рамках детско-взрослого сообщества накладывает глубокий отпечаток на личностное развитие ребёнка, на общественную среду школы и на учебный процесс. Школьное объединение обрастает социальными связями и отношениями, получает постоянный импульс к развитию, выводит подростков и нас, педагогов, в реальные социальные и экономические отношения, начинает приносить частное и общественное благо.

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК: ОТ УЧАСТНИКА К СУБЪЕКТУ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены этапы формирования проектной деятельности младших школьников, система организации проектной деятельности в начальной школе, рассматриваются критерии и показатели эффективности, а также возможные результаты проектной деятельности в начальной школе.

Ключевые слова: *проектная деятельность, учебное проектирование, социальное проектирование, учебный проект, социальный проект, младший школьник, проектные умения, персональные и социальные результаты.*

О.Ю. Кожурова
Кандидат педагогических наук, педагог-организатор начальной школы, ГБОУ г. Москвы «Школа №825»
Email: oukozhurova@mail.ru

Н.В. Григорьева
Учитель начальных классов, ГБОУ г.Москвы «Школа №825»
Email: 825@edu.mos.ru

О.А. Брызжева
Учитель начальных классов, ГБОУ г.Москвы «Школа №825»
Email: 825@edu.mos.ru

Как показывают исследования, дети могут участвовать в проектной деятельности уже с дошкольного возраста. Старт обучения в школе становится новым этапом освоения ребенком культуры проектирования. Особенность этого этапа в том, что достаточно долгое время структуру проектной деятельности, которой соответствуют этапы работы над проектом, задает и удерживает учитель. А младшему школьнику, в силу возрастных особенностей, для самостоятельного выполнения отдается лишь **этап выполнения запланированных учителем действий** (этап реализации плана). Целеполагание, планирование, контроль, оценивание, рефлексия (этапы – проблематизация, целеполагание, планирование, рефлексия и презентация) – все это зона ответственности учителя.

Как цитировать статью: Кожурова О.Ю., Григорьева Н.В., Брызжева О.А. Младший школьник: от участника к субъекту проектной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С. 145–154.

Каким же образом младший школьник становится реальным субъектом (автором, инициатором) проектной деятельности?

Первый шаг в создании образовательной ситуации, которая будет работать на получение представления о технологии проектирования – это разработка учителем структуры проекта и обязательное предъявление учащимся всех его этапов: постановка проблемы и озвучивание цели деятельности учащихся в ходе проекта и предполагаемого результата (продукта), критериев его оценивания, объяснение плана (почему именно это мы будем делать и в такой последовательности), объяснение способов оценивания и презентации. Прозрачность деятельностной проектной ситуации, осознание детьми логики развертывания проекта – это первое и главное условие успеха. Очень важно подключить детей к процессу формулирования цели, определения порядка действий для ее достижения в проекте, оценки детьми правильности выбранного пути.

Далее учитель постепенно начинает передавать учащимся для самостоятельного осуществления этапы проектной деятельности (этапы проекта). Последовательность передачи представлена в таблице 1, где буквой«Р» обозначены этапы, выполняемые учащимися самостоятельно, буквами «Р+В» – совместно со взрослым (учителем и родителем), «В» – взрослым.

На первом этапе учитель сам ставит проблему и цель проекта, осуществляет планирование и определение этапов проекта, объясняет назначение конкретных заданий, которые учащимся предстоит выполнять самостоятельно, затем контролирует и оценивает их действия по заранее определенным критериям, вместе с ребенком готовит презентацию продукта проекта. Рефлексию организует учитель. Дети вместе с учителем проходят через ситуацию проектной деятельности, осознавая логику развертывания проекта, но их самостоятельность минимальна – на этапе предложенного учителем действия (реализация плана).

Таблица 1

Этапы формирования проектной деятельности учащихся

Этап работы над проектом	Степень участия ребенка и взрослого на различных этапах формирования проектной деятельности			
	I этап	II этап	III этап	IV этап (основная школа)
Проблематизация	В	В	В	В+Р
Целеполагание	В	В	В+Р	Р
Планирование	В	В+Р	Р	Р

Реализация плана	Р	Р	Р	Р
Презентация	В+Р	Р	Р	Р
Рефлексия	В	В+Р	В+Р	Р

На втором этапе учитель обозначает для детей проблемы и ставит цель проекта, **организует** планирование и определение этапов проекта, объясняет назначение конкретных заданий, но учащиеся не только самостоятельно их выполняют, но и осуществляют презентацию продукта. Рефлексию учащихся организует учитель.

На третьем этапе учащимся передается еще и этап планирования порядка действий в соответствии с целью проекта, которую помогает сформулировать учитель. Проблематизация и организация рефлексии остаются за учителем.

В ряде случаев учащиеся 3–4-х классов способны **самостоятельно** с небольшой помощью учителя определить цель на основе созданной учителем проблемной ситуации, спланировать этапы проекта в соответствии с целью. Однако в полном объеме метапредметные универсальные учебные действия, связанные с планированием, целеполаганием и рефлексией проектной деятельности, развиваются уже в основной школе. Во всяком случае, считаем, что эти универсальные учебные действия не могут быть предметом контроля и оценки младших школьников.

Таким образом, учитель постепенно передает младшим школьникам для самостоятельного осуществления этапы проектной деятельности (этапы проекта), формируя тем самым различные проектные умения.

Покажем на примере ежегодного творческого проекта «Рапорт класса», который готовится к традиционному общешкольному празднику Чести школы. Этот праздник проходит в конце апреля, подводятся итоги, ребята награждаются за успехи в различных видах деятельности. Каждый класс к этому празднику готовит рапорт о жизни классного коллектива за прошедший год в форме стенной газеты.

Рапорты 1-х классов почти полностью выполняют взрослые (учитель и родители), сохраняя при этом прозрачность деятельностной проектной ситуации. На этапе проблематизации учитель мотивирует к созданию рапорта вопросом «Что такое стенная газета?» Первоклассники еще не представляют, что такое стенгазета. Учитель показывает рапорты предыдущих лет и объясняет, что с помощью

рапорта можно рассказать о жизни своего класса ребятам из других классов на празднике Чести школы. Первоклассники «загораются». Учитель сам предлагает замысел, описывает образ будущего рапорта (например, образ дерева) и объясняет, что нужно сделать и как нужно сделать. Раздает задания. Например, на разноцветных листочках в форме кленовых листьев ответить на вопросы: «Что в этом году было для тебя самым важным? …интересным? …запоминающимся? …удивительным?». Для детей это самостоятельная часть проекта.

Эти листочки затем учитель собирает в общее дерево.

Во 2-м классе учитель приносит чистый лист ватмана и задает вопросы: Что для вас в этом году было самым интересным? Что должно появиться на этом листе? Например, в одном из 2-х классов большинство детей назвали Новогодний праздник «Путешествие на воздушном шаре». У учителя рождается замысел сделать рапорт в виде воздушного шара. Далее учитель осуществляет планирование, определение этапов работы, распределение заданий: выбрать и приклеить фотографии, сделать надписи, каждый ребенок делает свой шарик, в котором отвечает на различные рефлексивные вопросы учителя.

Рапорт 3-го класса менее презентабельный, но более самостоятельный. Например, учитель может проблематизировать вопросом: «Отразилось ли юбилейное событие нашей страны (70-летний юбилей Великой Победы) на жизни нашего коллектива?». Показать в рапорте связь жизни класса с жизнью страны – цель проекта. Как это можно сделать – дети планируют вместе с учителем и самостоятельно осуществляют. Потом самостоятельно презентуют свою стенгазету сначала учителю, потом ребятам из других классов.

В 4-м классе учитель только проблематизирует и из предложенных детьми вариантов отбирает один замысел, который становится целью, т.е. образом ожидаемого продукта. Дети уже самостоятельно распределяют между собой задания, планируют, когда и как они будут их выполнять, и реализовывают задуманное. Готовый рапорт презентуется родителям на совместном родительском собрании.

Другим примером системного развития субъектности младшего школьника в рамках проектной деятельности являются междисциплинарные проекты на базе курсов «Технология» и «Изобразительное искусство». Это творческие коллективные проекты, рассчитанные на 2–3 урока, их презентация осуществляется в форме постоянно действую-

щей выставки «Шаги в мир прекрасного». Организатор этих проектов, учитель изобразительного искусства А.С.Крылова, использует в своей работе идеи Б.М. Неменского: дать школьникам ясное представление о системе взаимодействия искусства с жизнью через привлечение жизненного опыта детей, примеров из окружающей действительности.

Таким образом, в силу возрастных особенностей младших школьников, при организации проектной деятельности в начальной школе учитель занимает единственно возможную позицию – **организатора** деятельности учащихся, руководителя проекта, который определяет как **собственные педагогические цели проектной деятельности**, направленные на образовательные результаты, так и **цели проекта,** которые должны стать личностно значимыми для ребенка, чтобы состоялась его проектная деятельность.

Свою целостность и продуктивность проектная деятельность обретает только при условии ее системной организации, что представлено в таблице 2.

Таблица 2

Система организации проектной деятельности в начальной школе

Цель организации проектной деятельности в начальной школе – формирование основ проектной компетентности младшего школьника	
Субъекты проектной деятельности – учителя, младшие школьники, родители	
Механизм проектной деятельности – технология проектирования	
Содержание проектной деятельности	Формы проектной деятельности
Учебное проектирование	Учебные проекты
Социальное проектирование	Социальные проекты

Целью системы проектной деятельности в начальной школе становится **формирование основ проектной компетентности младшего школьника**, т.е. получение представления о технологии проектирования как технологии поиска способа разрешения проблемы, освоение проектирования минимального уровня сложности, приобретение начального опыта его применения.

В состав проектной компетентности в соответствии с ФГОС НОО входят следующие образовательные результаты:

1) метапредметные

– **регулятивные** (постановка или принятие цели, планирование эта-

пов предстоящей деятельности, прогнозирование последствий деятельности, осуществление контроля, оценивания и рефлексии собственной деятельности);

– **познавательные** (логические операции, самостоятельный поиск необходимой информации из различных источников, структурирование информации, выделение главного);

– **коммуникативные** (умение работать в группе, умение построить диалог, высказывание в устной и письменной форме, умение слушать и понимать других, задавать вопросы, участвовать в дискуссии, выражать себя);

2) личностные

– развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки;

– развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях (взаимодействие с участниками проекта, оказание взаимопомощи в решении общих задач, поиск компромиссного решения).

Несмотря на широкий спектр образовательных результатов, движение к которым возможно через организацию проектной деятельности, приоритетность тех или иных результатов позволяет нам выделить два направления в **содержании проектной деятельности.**

Первое направление – **учебное проектирование**, цель которого обучить школьников технологии проектирования с помощью главного дидактического средства – учебного проекта. Учебное проектирование направлено на решение учебно-практических задач, приоритетные образовательные результаты – **метапредметные (проектные универсальные учебные действия).**

Второе направление – **социальное проектирование**, в основе которого лежит социальный проект как средство формирования **личностных результатов**, являющихся приоритетными. Социальное проектирование направлено на изменение социальной ситуации.

Каждое из направлений реализуется через различные типы проектов: учебные и социальные. Назовем некоторые типы проектов, организаторами которых стали учителя начальных классов ГБОУ «Школа № 825»:

1) информационные учебные проекты, реализуемые многими учителями в рамках различных образовательных областей («Природные зоны России», «Путешествие по Красной книге», «Меню собственного ресторана», «Австралия», «Мир будущего» и др.);

2) практико-ориентированный учебный проект «Наша русская земля начинается с Кремля», авторы которого О.А.Брызжева и Е.Е. Коновалова стали лауреатами городского конкурса профессионального мастерства учителей начальных классов «Урок в Москве. Деятельностный подход»;

3) игровые (ролевые) учебные проекты «Путешествие по скандинавским странам» (автор О.А.Брызжева), «Эта удивительная картошка» (автор Н.И.Измалкова), «Театр на английском языке» (авторы С.Н.Цветкова и М.А.Гаспарян), «Школьный киноклуб» (автор А.В.Гольцева).

Учителя нашей школы активно включают младших школьников в коллективные социальные проекты, которые нацелены на развитие отношений сотрудничества его участников, объединенных общим замыслом проекта. На наш взгляд, именно сегодня, когда отмечается рост разобщенности в обществе, особенно важно учить детей сотрудничеству, умению договариваться, согласовывать свои действия с действиями других людей, от которых зависит общее дело и осознавать ответственность своей работы за общий результат. В этом мы видим один из смыслов проектной деятельности.

В год 70-летия Великой Победы учителями параллели 2-х классов (Н.В.Григорьевой, О.В.Зубовой, А.В.Гольцевой) при поддержке Т.С.Шаховой был реализован межвозрастной социальный проект «Разговор в семейном кругу. Майский салют ветеранам».

Родители в нашей школе являются активными участниками и даже инициаторами проектной деятельности. Так, в 2013 году папа четвероклассника, член Региональной общественной организации поддержки ветеранов военной службы «Офицерский клуб», стал инициатором в начальной школе социального проекта «Семейная реликвия. Помним. Гордимся. Храним», организаторами которого стали О.В.Зубова, И.А. Нуждина, Н.В. Григорьева.

Среди социальных проектов, реализованных совместно с семьями младших школьников, – «Моя семья – часть моего народа» (автор Л.В.Розова), «Чашка из семейного сервиза» (авторы Т.С.Шахова, Н.В. Григорьева), «Счастлив тот, кто счастлив в семье» (автор М.Ю. Лебедева) и другие.

Предметом оценки эффективности проектной деятельности в начальной школе, наш взгляд, могут быть **проектные умения (познава-**

тельные, регулятивные, коммуникативные универсальные учебные действия, презентационные умения). Показатели сформированности проектных умений представлены в таблице 3.

Сформированность того или иного умения можно рассматривать в качестве **критерия**, а **уровень сформированности** – в качестве **показателя эффективности.** Условно мы выделяем два уровня сформированности проектных умений:

– **средний** – ребенок выполняет способ действия **вместе со взрослым** (по алгоритму, заданному взрослым, с помощью подводящих вопросов и т.д.);

– **высокий** – ребенок выполняет способ действия **самостоятельно.**

Спектр проектных умений, которые отслеживаются и фиксируются педагогом на протяжении всех этапов формирования проектной деятельности учащихся, зависит от возраста младших школьников, формы организации субъектов проектной деятельности (индивидуальной, групповой, коллективной), типа проекта и поэтому выбирается учителем применительно к конкретной ситуации.

Таблица 3

Показатели сформированности проектных умений младших школьников

Проектные умения	Уровень сформированности умений	
	средний	высокий
Регулятивные УУД		
Целеполагание	С помощью подводящих вопросов определяет цель будущего проекта на основе созданной учителем проблемной ситуации	Самостоятельно определяет цель будущего проекта на основе созданной учителем проблемной ситуации
Планирование	С помощью подводящих вопросов учителя определяет последовательность задач с учетом конечного результата	Самостоятельно определяет последовательность задач с учетом конечного результата
	С помощью подводящих вопросов учителя составляет план и последовательность действий, необходимых для достижения цели проекта	Самостоятельно составляет план и последовательность действий, необходимых для достижения цели проекта

	С помощью взрослого осуществляет планирование времени проекта, соблюдение его сроков	Самостоятельно осуществляет планирование времени проекта, соблюдение его сроков
Оценка	Оценивает результаты проекта по критериям, предложенным взрослым	Оценивает результаты проекта по самостоятельно выбранным критериям
Познавательные УУД		
Информационные общеучебные действия	Вместе со взрослым осуществляет поиск и выделение необходимой информации из различных источников в соответствии с целью проекта	Самостоятельно осуществляет поиск и выделение необходимой информации из различных источников в соответствии с целью проекта
	Вместе со взрослым структурирует информацию, выделяет главное	Самостоятельно структурирует информацию, выделяет главное
Логические действия	С помощью взрослого соблюдает логику развертывания проекта	Самостоятельно соблюдает логику развертывания проекта
Коммуникативные УУД		
Умение работать в группе	Работает в группе в соответствии с ролью и заданиями, определенными учителем	Самостоятельно договаривается о распределении ролей и действий для выполнения поставленной задачи
Презентационные умения		
Информационные общеучебные действия	С помощью подводящих вопросов строит сообщение в устной и письменной форме	Самостоятельно строит сообщение в устной и письменной форме
	Вместе со взрослым строит монологическое высказывание с визуальной поддержкой	Самостоятельно строит монологическое высказывание с визуальной поддержкой
Рефлексивные умения	С помощью подводящих вопросов взрослого может рассказать о своих действиях в ходе проекта и результатах проекта	Самостоятельно может рассказать о своих действиях в ходе проекта и результатах проекта

Результатами проектной деятельности считаем не только проектный продукт, но и **изменения на уровне индивидуальных и коллективных субъектов**, выявляемые с помощью анкетирования и интер-

вью. Наш опыт позволил выделить спектр возможных результатов, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4

Возможные результаты проектной деятельности в начальной школе

Персональные результаты (на уровне индивидуальных субъектов проектной деятельности)	Социальные результаты (на уровне коллективных субъектов проектной деятельности)
Младшие школьники: – получили новые знания в тематической области проекта, о своих родителях, других участниках проекта; – осознали, пережили и прочувствовали нечто как ценность (себя, других людей, совместной деятельности, Отечества, труда, семьи и т.д.); – приобрели практический опыт проектных действий и общения. Родители младших школьников: – получили новые знания в тематической области проекта, о своих детях, других участниках проекта; – осознали, пережили и прочувствовали нечто как ценность (себя, своей семьи, совместной деятельности и т.д.); – приобрели практический опыт проектных действий и общения. Педагоги: – получили новые знания в тематической области проекта, о младших школьниках, воспитательных возможностях семей; – осознали, пережили и прочувствовали ценность организованной деятельности; – приобрели практический опыт организации проектной деятельности и общения.	Уровень семьи: – возникновение эмоционального контакта за счет восполнения дефицита общения между родителями и детьми; – улучшения детско-родительских отношений и микроклимата семьи; – повышение родительского авторитета вследствие перехода обычных бытовых контактов в сферу совместной деятельности; – усиление процессов консолидации внутри семьи; – консолидация между семьями; – повышение общественного статуса семьи. Уровень школы: – повышение авторитета школы в социуме; – улучшение отношений педагогов с родителями; – усиление консолидации школы и семьи.

ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЫ В.А. КАРАКОВСКОГО

Ю.В. Уварова

Учитель русского языка и литературы, председатель методического объединения, ГБОУ «Школа №825», г.Москва
E-mail: uvarova2004@yandex.ru

В статье описывается опыт проведения детско-взрослых литературно-краеведческих экспедиций в школе В.А. Караковского. Подробно рассматривается экспедиция в город Ульяновск в октябре 2016 года.

Ключевые слова: *воспитательная система, школа В.А. Караковского, краеведение, литературно-краеведческая экспедиция.*

Под «литературным краеведением» понимается включение природно-исторической среды в учебно-познавательный процесс. Литературное краеведение вводит учащихся в мир природы и человеческих отношений, позволяет сопоставить реальные факты с их отражением в художественном творчестве, ярче представить себе процесс создания литературного произведения, зримее ощутить «первоэлемент» литературы – слово.

Краеведческие занятия воспитывают интерес к познанию, интерес к поискам нового и тем самым способствуют развитию творческой мысли. В. Бианки писал, что краевед, «прежде всего, исследователь, маленький Колумб»[1].

Литературное краеведение представляется одной из наиболее удачных форм изучения литературы, т.к. даёт возможность выбрать «свою» тему из очень обширного материала.

Литературное краеведение – область науки,

Как цитировать статью: Уварова Ю.В. Литературное краеведение в воспитательной системе школы В.А. Караковского // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С. 155–164.

которая находится на пересечении интересов специалистов по истории литературы, историческому краеведению, этнографии, фольклору и лингвистике. Но всё же ближе всего литературное краеведение к истории литературы с учётом использования совокупности сведений из всех упомянутых дисциплин.

Академик Д.С. Лихачёв говорил, что «понять литературу, не зная мест, где она родилась, не менее трудно, чем понять чужую мысль, не зная языка, на котором она выражена» [2].Литературное краеведение способствует формированию поэтического, художественного познания жизни и творчества того или иного писателя.

Литературное краеведение имеет большие воспитательные возможности. Оно всегда связано с путешествиями, а применительно к школьникам – это коллективная форма работы. В процессе занятий литературным краеведением формируется и воспитывается коллектив единомышленников – знатоков литературы и смежных с ней гуманитарных областей. Во время путешествий, больших и малых, краеведы знакомятся с реальной жизнью обитателей края, особенностями их культуры, даже языка. В ходе литературно-краеведческих исследований формируется российская идентификация школьников, чувство сопричастности своей земле, чувство патриотизма.

Формы литературно – краеведческой работы разнообразны, это – и экскурсия, и поход, и заочные формы работы, и тематический кружок. Традиционно выделяют три этапа проведения краеведческой работы: подготовка к проведению экскурсии или похода с краеведческими целями, работа непосредственно во время такой экскурсии или похода и обработка полученных материалов, использование их в учебно-воспитательном процессе. По такой схеме работает краеведческий кружок. Однако элементы литературного краеведения могут быть составной частью программы литературного образования всех учащихся, независимо от их интересов и избранного профиля обучения.

Большое место в воспитательной системе ГБОУ «Школа № 825» занимают турпоходы, поездки и экскурсии разного содержания, в том числе литературное краеведение. Захарово и Большие Вяземы, Остафьево (А.С. Пушкин), Дунино (М.М. Пришвин), Бородино (М.Ю.Лермонтов, Л.Н. Толстой), Александров (М.И.Цветаева и «Князь Серебряный» А.К.Толстого), Ясная Поляна (Л.Н.Толстой), Мураново (Е.А. Баратынский и Ф.И. Тютчев), Шахматово (А.А.Блок) – вот далеко не полный перечень

мест, куда мы с ребятами ходили походами или ездили. Маршруты многодневных поездок более протяженные. Это – Владимир и Ярославль, Тарханы и Пушкинские Горы, Санкт-Петербург и Полтава.

Именно в поездках ребята знакомятся с жизнью страны, имеют возможность сравнить условия жизни столицы и провинции, возможность общения с жителями разных регионов. С другой стороны, поездки по стране помогают сплотить коллектив единомышленников, получить практические знания и умения, в том числе навыки организации походного быта и т.п.

Большое воспитательное значение имеют литературно-краеведческие экспедиции. Эта масштабная форма работы объединяет большое количество методов и технологий, среди которых особое место занимают коммунарские методики.

В опыте работы нашей школы – экспедиции на родину М.В.Ломоносова (1985), в Ярославль (1987), где было найдено «Слово о полку Игореве» и в музей-усадьбу М.Ю. Лермонтова «Тарханы» (1989). Но они проводились много лет назад.

Накануне 200-летия Н.В.Гоголя в школе возникла идея возрождения формы литературной экспедиции как эффективной формы обучения и воспитания школьников. Имя Н.В.Гоголя неразрывно связано с родной и дорогой сердцу писателя Украиной. В результате в 2008 – 2009 учебном году в школе была проведена литературно-краеведческая экспедиция по гоголевским местам Украины. Эта экспедиция по гоголевским местам Украины не только достигла цели и выполнила поставленные перед ней задачи, но и имела большое значение для дальнейшей литературно-краеведческой работы в школе. Сформировался коллектив, который был хорошо обучен и получил опыт работы, пригодившийся в следующем учебном году, году 150-летия А.П.Чехова.

Сегодня литературно-краеведческая экспедиция стала почти ежегодным делом, органично вписавшимся в воспитательную систему школы.

В 2010 году провели большую подготовку к экспедиции в Таганрог – на родину А.П.Чехова. Дальняя поездка не состоялась по не зависящим от нас причинам. Пришлось ограничиться несколькими поездками в музей – усадьбу А.П. Чехова «Мелихово» под Москвой и московскими адресами писателя. Но результаты были хорошие.

В 2012 году литературно-краеведческая экспедиция как форма ра-

боты становится более масштабной: в город Орел, третий по значимости литературный центр России после Москвы и Санкт-Петербурга, выезжает группа, в составе которой все учителя литературы, ребята от 6-го класса, а не только старшеклассники. Расширение возрастных границ было связано с двумя обстоятельствами. Во-первых, состав учащихся в средней школе на год повзрослел с введением 4-классного начального образования. Во-вторых, старшеклассники стали более озабочены курсами, репетиторами и менее свободны для путей-дорог, «куда влечет…свободный ум» [3]. Наше нововведение оправдало себя, и поныне мы придерживаемся этих установок. (В составе отдельных экспедиций были даже пятиклассники.) Литературно-краеведческая экспедиция стала детско-взрослой формой работы.

Отчет о проведенной литературно – краеведческой экспедиции в город Орел был представлен на площадке Всероссийской научно-практической конференции «Изменяющееся воспитание в изменяющейся России», которая проходила в нашей школе в октябре 2012 года.

2014-й год – год 200-летнего юбилея М.Ю. Лермонтова, и готовиться к нему мы начали заранее. Осенью 2013 года мы совершили путешествие в усадьбу Середниково, вновь ставшую музеем. В Середникове, на даче у родственников, Лермонтов гостил три года подряд во время обучения в Московском университете. Участниками поездки были все учителя литературы школы и ребята с 5-го по 11-й класс. По результатам поездки были сделаны презентации, фотоотчеты.

Осенью 2014 года мы провели две экспедиции: в сентябре посетили Тарханы, в октябре – Санкт-Петербург. На первый взгляд, может показаться, что поездка в Петербург сегодня обычное дело в московских школах. Но у нас была не просто экскурсия, а экспедиция. Все объекты, которые мы посетили, были тщательно отобраны и подобраны заранее. Особый интерес вызвали у нас экскурсия по выставке, посвященной 200-летию поэта, в Пушкинском Доме и автобусная экскурсия «Лермонтов в Петербурге», а также «Лермонтов в Царском Селе». Мы получили редкую возможность увидеть лермонтовские места Санкт-Петербурга и услышать различные, иногда противоречивые, концепции жизни и творчества поэта.В ходе работы в этом направлении распределились постоянные роли и обязанности учителей-участников экспедиции. Так, Наталья Борисовна Русанова – неизменный автор презентаций и видеофильмов о наших поездках. Среди них есть при-

зовые работы на нескольких тематических конкурсах.

Результаты работы двух лермонтовских экспедиций нашли отражение в юбилейном вечере старшеклассников, который готовили и проводили участники экспедиций. Кроме привычных выступлений чтецов и вокала, а также инсценировок, на вечере прозвучали фрагменты исследований, были показаны видеофильмы и презентации, выполненные в качестве отчета об экспедициях.

2016-й год отмечается как год 250-летия Н.М.Карамзина. Карамзин – значительная фигура русской культуры, поэт и писатель, основоположник русского сентиментализма, публицист и переводчик, журналист и издатель, выдающийся историограф, автор знаменитой «Истории государства Российского». Он родился и вырос в Симбирской губернии (ныне Ульяновская область, областной центр – Ульяновск). Его земляками были поэт Н.М.Языков, писатель И.А.Гончаров, политик В.И.Ульянов-Ленин. Среди многочисленных музеев Ульяновска более 30 посвящены бразованию и воспитанию. В течение ряда лет Ульяновская область прочно входит в число самых читающих регионов России. В 2015 году Ульяновск получил статус литературного города ЮНЕСКО.

Поэтому местом проведения литературно-краеведческой экспедиции2016 года мы избрали город Ульяновск.

Цель экспедиции – формирование интеллектуального потенциала школьников, развитие литературного актива школы. В рамках экспедиции в литературно-исторический Ульяновск были поставлены следующие ***задачи***:

- Знакомство с областным центром, городом на Волге Ульяновском.
- Знакомство с литературными музеями Ульяновска.
- Знакомство с общественной библиотекой имени Карамзина как учреждением культуры и хранилищем литературных раритетов и памятников.
- Расширение представлений о жизни и творчестве И.А.Гончарова, его биографических истоках.
- Подготовка «банка» материалов для проведения школьной конференции, посвященной Н.М.Карамзину.
- Знакомство с делом образования и воспитания в российской провинции на примере Симбирской классической гимназии и семьи Ульяновых.
- Развитие навыков поисковой исследовательской работы.

- Развитие творческих способностей школьников и учителей.
- Развитие эстетического вкуса.
- Развитие детско-взрослого коллектива единомышленников-интеллектуалов в сфере гуманитарных наук.
- Развитие литературного актива школы.

Чтобы осуществить поездку в Ульяновск, мы тщательно рассмотрели все возможности. Предложений готовых туров от московских туроператоров не было: Ульяновск не самый популярный туристический маршрут. Не воспользовались мы и личными связями, которых оказалось немало. Зато на наш телефонный звонок сразу же отозвались сотрудники ульяновских музеев. Сначала нам предложили готовую программу. Не все в ней нас устраивало, и в процессе переговоров быстро нашли оптимальный вариант, который в ходе поездки тоже оперативно изменяли. В результате получилась следующая программа.

5 октября

10.20. Встреча туристов на вокзале. Трансфер в хостел «Апрель».
11.00. Размещение в хостеле.
12.00. Обед в кафе хостела.
12.30 Выезд из хостела. Проезд по Президентскому мосту (путевая информация).
13.00. Экскурсия в музей «Классическая губернская гимназия».
14.00. Автобусно-пешеходная экскурсия «Карамзин на все времена» с посещением храмового комплекса и экскурсией по выставке «Карамзин на все времена».
17.30. Свободное время.
19.00. Трансфер в хостел.Ужин.

6 октября

10.00. Завтрак.
10.30. Трансфер.
11.00. Автобусно-пешеходная экскурсия «Ульяновск – родина двух Ильичей» и экскурсия в Дом–музей И.А.Гончарова и Дом-музей В.И. Ленина.
15.00. Обед.
16.00. Квест «Тайна сиреневого сквера» с экскурсией в Дом-музей Языковых.

17.30. Ужин.
18.30. Свободное время.
19.30. Трансфер на вокзал.

В состав экспедиции вошли все учителя-словесники школы. Учителя рекомендовали заинтересованным школьникам принять участие в краеведческой работе заранее, т.к. подготовка поездки началась задолго до её осуществления. Оптимальный состав такой экспедиции – 10–15 человек. В нашей группе были ребята с 6-го по 11-й класс. Несколько участников оказались опытными краеведами, побывавшими с нами в Орле, Тарханах, Санкт-Петербурге – во всех литературно-краеведческих экспедициях, которые пришлись на время их обучения в средних и старших классах.

«Оформляя» участника экспедиции, руководители вручали ему памятки и рекомендательные списки, в которых было указано, какие книги необходимо прочитать, что посмотреть, куда сходить. Перед поездкой в Ульяновск всем участникам был предложен следующий список литературы.

Произведения Н.М. Карамзина

- Карамзин Н.М. Бедная Лиза.
- Карамзин Н.М. Наталья, боярская дочь.
- Карамзин Н.М. Марфа – посадница, или Покорение Новагорода.
- Карамзин Н.М. Стихи.
- Карамзин Н.М. Письма русского путешественника.
- Карамзин Н.М. Рыцарь нашего века.
- Карамзин Н.М. История государства Российского.
-

Книги о Н.М. Карамзине

- Заболотских Б.В. Н.М. Карамзин. Российский Тацит.
- Муравьев В.Б. Карамзин (Серия ЖЗЛ).
- Лотман Ю.М. Сотворение Карамзина.
- Эйдельман Н. Последний летописец.
- Карамзин: pro et contra. Антология.

Кроме того, учителя подбирали для учащихся тему или проблему для будущего исследования. Так, например, Н.Б. Русанова предполагала заниматься со своими ученицами-восьмиклассницами проблемой

роли Н.М. Карамзина в реформе русского языка, М.А. Дремов предложил одиннадцатиклассникам рассмотреть проблему Карамзина – историка, И.Г. Иванова с учениками начали собирать материал о местах, где бывал Карамзин, Л.Р. Готлиб планировала рассмотреть сентиментальные повести Н.М. Карамзина, Ю.В. Уварова заинтересовала десятиклассников портретами Карамзина.

Практически все участники экспедиции побывали в музее-усадьбе «Остафьево», где Н.М. Карамзин написал первые тома «Истории государства Российского» и где все хранит память о писателе и историке. Кто-то посмотрел спектакль «Бедная Лиза» в театре «У Никитских ворот», кто-то сходил в музей А.С.Пушкина на выставку «Лиза и ландыши», посвященную 225-летию повести «Бедная Лиза» и приуроченную к юбилею писателя. А некоторые побывали на экскурсиях по Москве, рассказывающих о Симоновой слободе и усадьбе Свиблово, где жил Карамзин и находил материалы для творчества.

Завершением этого этапа – подготовки – обязательно должен быть общий разговор, на котором происходит обобщение, систематизация полученных знаний и впечатлений и начинается выдвижение проблем, определение «белых пятен». Часто такой разговор происходит уже в поезде. Так получилось и на этот раз.

В Ульяновске мы провели два дня. Содержание нашей познавательной деятельности составили условно три пласта: общие сведения о городе и впечатления о нем; литературные знаменитости Ульяновска (и прежде всего – Н.М.Карамзин); воспитание в российской провинции. (Думается, сюда уместно отнести и посещение Дома-музея В.И. Ленина, поскольку отец Владимира Ильича – И.Н. Ульянов, директор и инспектор народных училищ – посвятил жизнь народному образованию, а экспозиция музея рассказывает в основном о воспитании в семье детей, которые, безусловно, выросли яркими, всесторонне развитыми личностями).

Наше знакомство с городом началось с Императорского моста, который тянется через Волгу почти три километра. Интересно, что именно в день нашего приезда ульяновскому мосту исполнилось ровно 100 лет! Потом мы ездили по новому, Президентскому мосту, еще более протяженному. А слева и справа простиралась необъятная красавица Волга. И именно Волга, великая русская река, произвела самое сильное впечатление на наших ребят. Вечером, подводя итоги дня и вспоминая Волгу, ребя-

та даже становились немного поэтами. Владимир Абрамович всегда просил называть имена ребят в любом отчете или анализе. С удовольствием вспоминаю, как рассказывал про свое впечатление о Волге семиклассник Дмитрий Громов: «Волга завораживает. Уже проехали, а закроешь глаза – и видишь красоту широких просторов». Вечером мы гуляли по набережной, любовались рекой с высокого правого берега, поросшего деревьями и кустами, покрытыми осенней листвой, представляли себя жителями Симбирска, знакомыми с вдовой Гончаровой, у которой младший сын живет в Петербурге , а старший учительствует в гимназии.

Посещение музея «Симбирская классическая гимназия» произвело особенно яркое впечатление на всю нашу группу. Вечером долго обсуждали устав гимназии, ее порядки, успехи известных выпускников. Не все мнения были однозначны. А на следующий день нам рассказывали о деятельности педагога И.Н. Ульянова, глубокоуважаемого в Симбирске. Его ухоженную могилу мы видели на монастырском кладбище в первый день.

Особенно пристальное внимание мы уделяли Н.М.Карамзину, его личности, биографии, творчеству и деятельности. Нам удалось посетить всероссийскую выставку «Карамзин на все времена», открытую в залах Дома-музея И.А.Гончарова. В создании выставки участвовало 9 солидных учреждений России: музеев, институтов, архивов. Выставка рассказывает о жизни и творчестве Карамзина от его предков до потомков, и для нас провели содержательную экскурсию. Мы побывали в зале Карамзина в Доме Языковых. Слушали про Карамзина во время прогулки по городу, смотрели замечательный памятник «российскому Тациту» и памятник букве Ё. Нас пригласили в библиотеку, хранящую книги Карамзина и память о нем. И все же нельзя сказать, что мы всё хорошо знаем об этом человеке. Как часто говорил Владимир Абрамович, «есть над чем работать».

Во время экскурсий, творческих встреч, осмотра достопримечательностей все участники экспедиции всегда работают с блокнотами, фотоаппаратами, видеокамерами, диктофонами (у кого что есть). Вечером каждого дня, даже если очень устали и уже поздно, подводятся итоги дня, обсуждаются открытия, выявляется, что непонятно, намечаются противоречия или проблемы. Слово даётся обязательно каждому участнику поездки. (Рефлексия – необходимый элемент коммунарской методики.) Если следующий день относительно предска-

зуем для руководителей поездки, можно поставить перед ребятами конкретные вопросы и проблемы, дать конкретные задания. В нашем случае мы лишь в общих чертах определяли области исследований, т.к. маршрут был новым не только для школьников, но и для взрослых.

Каждая новая экспедиция не похожа на другие, хотя и проводится по общему сценарию. Как уже было отмечено, программа уточнялась до поездки, но во время пребывания в Ульяновске пришлось вносить поправки, корректировать план. Так, изначально нам был предложен квест по карамзинским местам Ульяновска в конце программы (вторая половина второго дня). Но уже в середине первого дня стало ясно, что уровень подготовки нашей группы значительно выше, чем предполагалось изначально. Квест должен был начинаться с посещения музея «Дом Языковых», где после экскурсии и посещения зала Н.М. Карамзина участники квеста должны были получить задания для «поиска на местности». В итоге в «Доме Языковых» заканчивалась программа нашей поездки, а вместо поиска мы побывали в библиотеке Карамзина.

Были новации и в ежедневном подведении итогов. Еще до поездки ученики 11-го класса Михаил Кугач и Александр Полищук начали готовить сообщение о Н.М. Карамзине как историке. Это сообщение мы слушали в поездке вечером первого дня. Оно вызвало вопросы и обсуждения и, надеюсь, станет основой исследования, которое будет продолжено.

После поездки мы продолжаем литературно-краеведческую работу. Обработка материалов проводится в двух направлениях:

1) обработка фотоматериалов, подготовка презентации о поездке и стендовой фотогазеты-отчёта.

2) уточнение тем и разработка научных исследований, подготовка к выступлениям на школьной конференции.

Педагогические ценности литературно – краеведческой экспедиции в Ульяновск очевидны. Новый детско-взрослый коллектив филологов (а в методическом объединении половина учителей – новички) показал свою работоспособность.

Литература

1. *Бианки В.В.* Слово о краеведении // Юный краевед. – 2006. – №1. С.2 – 7.
2. *Лихачев Д.С.* Земля родная. М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
3. *Пушкин А.С.* Поэту // Пушкин А.С. Собр. соч.. В 10-ти томах. М.:Худож. литература,1974. .

ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА В.А.КАРАКОВСКОГО В СОВРЕМЕННОМ КУРСЕ ПЕДАГОГИКИ[1]

В статье анализируются сущность и содержание профессионального воспитания будущего педагога. С позиций персоналистского подхода представлено изучение феномена В.А.Караковского, его педагогических идей, подходов в воспитании и воспитательных практик в современном курсе педагогики. Авторами предпринимается попытка выявления ограничений в трансляции опыта воспитательной деятельности известного ученого и педагога в современных условиях.

Ключевые слова: *профессиональное воспитание, педагогическое образование, феномен В.А.Караковского, воспитательные практики, трансляция опыта.*

Н.А. Баранова

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии ГБП ОУ «Тверской колледж культуры имени Н.А.Львова»
E-mail: barnat353@yandex.ru

А.Е. Баранов

Кандидат педагогических наук, доцент, директор ГБП ОУ «Тверской колледж культуры имени Н.А.Львова»
E-mail: aebaranov@bk.ru

Обращение к идеям профессионального воспитания, реализация которых обеспечивает возможность повышения качества профессионального становления и личностного роста студента, актуализировало уточнение подходов к подготовке педагога в современных условиях. Следует учитывать, что, обладая определенным потенциалом, профессиональное воспитание осуществляется в условиях перманентного реформирования отечественной системы педагогического образования, отсутствия адекватного современному состоянию образования институциональ-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Инновационные стратегии профессионального воспитания в условиях многоуровневого педагогического образования» № 15-06-10211

Как цитировать статью: Баранова Н.А., Баранов А.Е. Изучение феномена В.А. Караковского в современном курсе педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, №1 (36). С. 165–170.

но-профессионального заказа на выпускника – будущего педагога, в условиях «догоняющего» характера фундаментальных и прикладных научных изысканий в области педагогики высшей школы и профессионального образования, потери репутации педагогической профессии и образа педагога. Субъективными условиями реализации задач профессионального воспитания являются низкий уровень профессиональной ориентации и общей культуры абитуриентов, выбирающих педагогические специальности и направления подготовки, недостаток в их ближайшем окружении привлекательных образов современных педагогов.

При выделении ориентиров профессионального воспитания важным представляется обращение к работам в области педагогической персоналистики (М.В.Богуславский, И.А.Колесникова и др.), с позиций которой можно определить подходы и механизмы изучения интерпретаций концептуальных идей и личностей педагогов прошлого, внесших вклад в теорию и практику воспитания и образования в различные исторические периоды.

Следует отметить, что персоналистский подход в изучении курса педагогики не является новым для отечественной системы высшего и профессионального образования. Учебники педагогики изобилуют именами великих людей прошлого с кратким изложением педагогических идей, указателем основных трудов, биографическими справками, портретными изображениями. Современники обычно удостаиваются упоминания в общем списке, рассказ о них остается в поле выбора преподавателя и зависит от его эрудиции, приверженности или принадлежности к определенной научной школе, способности и готовности подбирать широкий иллюстративный материал к учебным занятиям.

В стройном ряду педагогических корифеев периодически случаются «идеологические чистки», обусловленные историческим периодом – ведь, как известно – «времена не выбирают», конъектурой, взглядами авторов и составителей. Так из современных учебников педагогики практически исчезли не потерявшие, на наш взгляд, актуальность и сегодня педагогические воззрения Н.К.Крупской, А.В.Луначарского, А.С.Макаренко, исследователей детского движения.

Имя Владимира Абрамовича Караковского на протяжении нескольких десятилетий уверенно занимает достойное место в курсах педагогики на разных уровнях педагогического образования. К теорети-

ческим и практическим аспектам его деятельности в педагогических учебниках обращаются при изучении нескольких разделов традиционного учебного курса. Прежде всего, когда изучают такое явление как педагогика сотрудничества – направление в педагогике 80-х годов прошлого века, альтернативное авторитарным тенденциям того времени. Приводя известный перечень имен с указанием (чаще в скобках) авторских подходов, приемов и технологий, авторы учебников, а вслед за ними и преподаватели после слов «а в воспитании…» называют В.А.Караковского. Получается, что все другие как бы «про образование». Такое разделение выглядит весьма искусственным и, конечно, не отражает всей многомерности педагогических идей В.А.Караковского.

Следующая «встреча» в разделе, посвященном теории и практике воспитания. При рассмотрении содержания воспитания нередко обращение к перечню общечеловеческих ценностей: Человек, Семья, Отечество, Знание, Мир, Труд, Культура, Земля. Работы В.А.Караковского убедительно показывают пути построения коллективных отношений в соответствии с этими ценностями. Темы, посвященные организации воспитательной деятельности в школе, иллюстрируются «крупными дозами воспитания»: «ключевые дела», тематические периоды, воспитательные центры, школьные сборы. При их рассмотрении необходимо акцентировать внимание студентов не только на технологической, но и на содержательной составляющей. При отсутствии возможности включения студентов в реальную воспитательную практику (сборы, коллективные творческие дела и т.п.), что является определенным ограничением ее освоения, преподавателю желательно обладать набором интерактивных образовательных технологий, позволяющих в рамках учебных занятий обеспечить «погружение» будущих педагогов в имитационную среду, которая позволяет проживание ситуаций-образцов в пространстве академической группы.

Современные учебные курсы педагогики и соответствующие учебные пособия включают также раздел, посвященный теории и практике воспитательных систем. Их рассмотрение, как правило, проводится на примере воспитательной системы школы №825 г.Москвы, которая широко представлена в информационном пространстве. Опыт школы нашел отражение в научных и научно-популярных изданиях, Интернет-ресурсах, ему посвящено большое количество публикаций, видеосюжетов. Это реальная и понятная практика воспитания, приме-

нимая в массовой школе. В числе других источников студентам рекомендуются книга «Воспитание? Воспитание… Воспитание!», написанная В.А.Караковским в соавторстве с Л.И.Новиковой и Н.Л.Селивановой [4], а также многочисленные работы Центра стратегии воспитания личности Института стратегии развития образования РАО.

Потребность более глубокого изучения в процессе вузовской подготовки будущего педагога вопросов, связанных с созданием, развитием, функционированием воспитательных систем, зачастую приводит к появлению спецкурсов, дисциплин по выбору, факультативных курсов, которые опираются на теоретико-методологические подходы В.АКараковского и модель управления школой №825 как воспитательной системой [6].

К сожалению, лишь немногие из разработчиков учебных курсов и учебников педагогики включают материалы о В.А.Караковском в раздел о педагогическом менеджменте. Действительно, весьма неожиданным для современной образовательной модели звучит утверждение, что директор школы не только эффективный менеджер, но и главный в ней воспитатель.

Многие поколения отечественных педагогов имели уникальную возможность знакомства с идеями, теоретическими положениями и инновационной практикой воспитания в процессе непосредственного общения с В.А.Караковским, учениками и учителями школы №825 г.Москвы. Владимир Абрамович много выступал в различных аудиториях, на телевидении, и это создавало эффект «заражения» его идеями, формами педагогического взаимодействия. Вместе с тем необходимо отметить, что и тогда и сейчас существовала и существует проблема субъективного восприятия и интерпретации предъявляемого педагогического опыта.

Для неравнодушного к идеям «школы воспитания» преподавателя вуза или колледжа, а, следовательно, и для его студентов открывается все богатство творческого наследия В.А.Караковского: его книги, научные и публицистические статьи, телевизионные выступления, видеоматериалы, а также работы его коллег и учеников, выпускников московской школы № 825 [3, 5], школы №1 г.Челябинска и множества других образовательных организаций, использовавших подобные модели в организации своей жизнедеятельности.

Наряду с традиционными видами аудиторной работы, в процес-

се преподавания курсов педагогики, теории и методики воспитания используется ряд разнообразных активных форм и методов, учитывающих специфику становления и развития личностно-профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя. Среди них – моделирование и реконструкция воспитательной системы школы.

Использование моделирования как метода обучения позволяет на основе ранее полученных теоретических знаний построить «идеальную» модель воспитательной системы. Как и в случае построения реальной модели воспитательной системы, процесс моделирования включает формулирование замысла, разработку исходной концепции, анализ ранее сложившегося близкого к замыслу опыта, описание воспитательной системы. Завершающим этапом является рефлексия разработанной модели, ее соотнесение с известными типами воспитательных систем.

Другой подход – реконструкция воспитательной системы по научно-педагогическим и литературным источникам. Объектами реконструкции могут быть как реально существующие в современной педагогической практике, так и воспитательные системы прошлого. Например, реконструкция системы воспитания Школы имени Достоевского, источниками которой могут стать одноименная книга В.Н.Сороки-Росинского и выдержавшая более десяти изданий повесть «Республика ШКИД», написанная воспитанниками этой школы Л.Пантелеевым и Г.Белых. Интересен опыт реконструкции воспитательной системы школы № 825 г. Москвы. Разнообразные по жанру и удивительно содержательные работы В.А.Караковского, учителей школы, ученых и педагогов-исследователей позволяют студентам создавать зримый образ этой уникальной воспитательной системы. Значительно расширяет возможности знакомства с известными педагогами и их профессиональной деятельностью использование в учебно-воспитательном процессе, наряду с традиционными литературными источниками, художественных и документальных фильмов, теле-, видеоматериалов, например, посвященных В.Н.Сороке-Росинскому (художественный фильм «Республика ШКИД», реж. Г.Полока, 1966), А.С.Макаренко (кинофильмы «Педагогическая поэма», реж. А.Маслюков, М.Маевская, 1955; «Флаги на башнях», реж.-пост. А.Народницкий, 1958 и др.), И.В.Ионину (документ.фильм «Красные зори», реж. И.Шадхан, 1985), В.А.Караковскому (телепрограмма «Педсовет. Школа воспитания:

825-й маршрут», авт. программы И.Холодова, 2006) и др.

Осмысление феномена В.А.Караковского занимает важное место в процессе профессионального воспитания. Биография, педагогическая судьба, гражданская позиция этого замечательного человека являют нам яркий образ Учителя, Воспитателя, Ученого, который так необходим сегодня для становления будущего педагога. Для всех нас, имевших уникальную возможность учиться у него, размышлять вместе с ним, наблюдать его в различных жизненных и педагогических ситуациях, настало время не только пропагандировать его творческое наследие, но и сохранять чистоту идей и реальный образ Владимира Абрамовича Караковского – педагога и гражданина.

Литература

1. *Баранов А.Е.* Стратегические ориентиры професионального воспитания будущего педагога /А.Е.Баранов //Вестник ПСТГУ. Серия IV «Педагогика. Психология». – 2016. – Вып. 3 (42). – С. 45–50.

2. *Баранова Н.А.* Профессиональное воспитание: ситуации-образцы /Н.А.Баранова, А.Е.Баранов //Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – Спецвыпуск. – С. 121–124.

3. Караковский Владимир /Под ред. Л.Каминской, Ю.Каминского. Серия «Педагогическое вершины». Вып. 1. М.: Логос, 2003. – 208 с.

4. *Караковский В.А.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! : Теория и практика школьных воспитательных систем /В.А.Караковский, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова; под ред. Н.Л.Селивановой. 2-е изд. доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 253 с.

5. *Караковский В.А.* История воспитательной системы обычной школы /В.А.Караковский // Школа воспитания: 825-й маршрут /Под ред. В.А.Караковского, Д.В.Григорьева, Е.И.Соколовой. М.: Педагогическое общество России, 2004. – С. 7–30.

6. Управление в сфере воспитания: программы, методические материалы и рекомендации / Под ред. Н.А.Барановой. Тверь : ООО «ГК «Стимул», 2014. – 102 с.

РАБОЧИЕ ТЕТРАДИ ВЛАДИМИРА АБРАМОВИЧА КАРАКОВСКОГО: ГОД ПЕРВЫЙ (1977–1978)

Рабочие тетради Владимира Абрамовича Караковского – это больше двух десятков исписанных убористым ровным почерком 96-страничных тетрадей в коричневом коленкоровом переплете формата А4. Год или два школьной жизни – это одна тетрадь. О чем писал великий директор знаменитой школы? О самых обычных вещах. О детях, сбегающих с уроков и из дома; о подготовке педсоветов; о графиках и нагрузке; о лекциях и встречах, о разговорах с педагогами, детьми, родителями, выпускниками; о планах творческих учеб и сборов; о том, как сделать уроки и школьную жизнь привлекательной. Эти тетради сохранили педагоги школы. Они – об их профессиональной жизни и их профессиональном росте, в котором главную роль играл их директор. Выдержки из первой рабочей тетради 1977–1978 учебного года перед вами.

2.09.1977

Свободный урок в 10«б» классе. Иду знакомиться. Даю анкету.

1. Мое отношение к учебным предметам (оценить от 0 до 10).
2. Что для меня важно (оценить от 0 до 10):
- Учеба в школе;
- Общественная работа;
- Любимое занятие в свободное время (расположить по степени важности, дописать)
  - Чтение художественной литературы
  - Музыка
  - Кино, театр, телевизор
  - Спорт
  - Общение с друзьями
  - Самообразование…
3. Мои товарищи и друзья (расположить по степени важности):
- Ребята из класса
- Ребята школы
- Ученики других школ
- Учащиеся ПТУ

- Работающая молодежь
- Студенты

4. Мои планы на будущее:

- Буду пробовать поступать в вуз, техникум, военное училище
- Пойду работать
- Пойду в ПТУ

Ребята доверили мне анкеты. Идет беседа. Предложения ребят:

- Отменить в сухое время вторую обувь.
- Улучшить завтраки, не варить каши, как маленьким.
- Чаще проводить вечера.
- Платить за работу на АЗЛК.
- Сделать выбор труда (для девочек – кулинария).
- Докупить инструменты для ансамбля (колонку).
- Улучшить отношение учителей (чтобы не как надзиратели)

2. 09.1977

К встрече с МК:

- Охарактеризуйте педагогов школы как коллектив:
  - Состояние трудовой дисциплины;
  - Сплоченность;
  - Отношения между людьми;
  - Общественное мнение;
  - Чувство чести коллектива;
  - Реакция на критику;
  - Самокритичность;
  - Конфликтные ситуации;
  - Традиции коллектива;
  - Взаимоотношения учительского и ученического коллективов;
  - Взаимоотношения учительского коллектива и родителей.
- Помогите подготовить план работы на год.
- Проведите опрос учителей, работников школы:

1. Что, по-вашему, характеризует наиболее сильные стороны жизнедеятельности школы?

2. Что нужно изменить, улучшить (в условиях работы, в работе, в отношениях, в жизни коллектива и т.д.).

3. Ваши предложения к школьному плану работы.

- Каковы пожелания к новой администрации?
- Предложения ко Дню Учителя

- Есть ли правила внутреннего распорядка?

Вопросы к организатору и старшей вожатой:

- Как обычно планировался раздел воспитательной работы в школьном плане.
- Какова реальная роль пионерской и комсомольской организаций.
- Какие еще органы самоуправления в школьном масштабе существуют.
- Каково самоуправление в классах.
- Каковы наиболее яркие воспитательные традиции школы.
- Каковы связи возрастов в школе, отношения между старшими и младшими.
- Каковы взаимоотношения учителей и учащихся. Стиль отношений.

3.09.1977

Комплектование классов на 1 сентября. …

6«б»	37 человек	Федотова Валентина Васильевна (биол.)	…
7«а»	37 человек	Готлиб Людмила Романовна (рус.)	…
7«б»	38 человек	Исаев Виталий Гургенович (ф.к.)	…
8«г»	36 человек	Пророк Валентина Петровна (анг.)	…
9«а»	36 человек	Могерман Наталья Ивановна (физ.)	…
…		Марина (ст. п/в)	…

5.09.1977

Заметки после разговора с Ю.М.Цейтлиным:

- Самое трудное – сочетание демократизма с твердым руководством.
- Посещение уроков надо начинать со слабых учителей.
- Каждое утро встречать школу.
- Сделать учительскую газету юморную, но заставляющую думать.
- Ко Дню учителя сделать капустник. Пригласить всех с женами и мужьями.
- Сказать секретарю п/о: не стесняйтесь, говорите сразу, если я допущу оплошность.
- Как можно меньше совещаний. Ценить время. Ввести планерки на большой перемене.
- Все начинать точно в срок, заканчивать так же.
- Если совершена ошибка, извиниться…

7.09.1977

Непонятно: учителя не хотят отвечать на три вопроса о школе. С трудом собирается материал. Некоторые не подписываются.

Присмотреться. Поговорить с МК»

Для работы МК (генеральные мысли):

1. Превращение всех работников школы в единый, сплоченный, работоспособный, оптимистически настроенный коллектив, который служит образцом и для коллектива учащихся, и родителей. Деятельность–общение–отношения *(подчеркнуто В.К.).*
2. Повысить общую педагогическую культуру.

13.09.1977

Мои предложения к школьному годовому плану (работа педколлектива с родителями):

1. Школа педагогических знаний. Общие лекции: «О воспитании истинном и ложном», «Педагогические взгляды В.А.Сухомлинского», «Знаете ли вы своих детей», «Взаимоотношения взрослых и детей в семье».
2. Создать клуб «Папа, мама и я» (положение, программа, самоуправление).
3. Провести День открытых дверей для родителей.
4. Оборудовать в библиотеке сменную выставку книг и методических рекомендаций для родителей.
5. Провести занятие-учебу для членов классных родительских комитетов.

22.09.1977

Разговор о школе и ее социальном окружении с Л.В. и В.Г. Школа росла из начальной. 4 года была восьмилеткой. Из 10-го класса было только три выпуска. Средняя школа еще не набрала силы. Из внешних факторов, влияющих на воспитательный фон – 4 корпуса молодежных общежитий строителей и ряд уличных объединений. 30 ребят трудных – на грани отсева. Еще очень трудные девочки. Что можно сделать? Что предложить?

23.09.1977

Встреча с группой бывших выпускников школы. Разговор о школе. Вопрос: «Если бы вы пришли снова в школу, что бы вы сделали?» Главный мотив: в школе неинтересно, инициатива задавлена настолько, что ждать предложений от учеников бесполезно. В течение нескольких лет нас отучали проявлять инициативу. Мысли ребят вокруг спорта, но расчет на увлеченных им. Мои предложения: Клуб мушкетеров, Клуб бригантина, КВН (постоянный), театр, стройка (бассейн,

тир). Настрой скептический. Ребята не верят, что можно расшевелить школу. Им кажется, что с их уходом в школе, вообще, не осталось здоровых сил. Это типичный для выпускников негативизм.

25.09.1977

Сведения по учителям. Всего учителей 38, плюс ст.п/в, плюс библиотекарь. Всего 40. Средний возраст 37 лет.

28.09.1977

Во всех 8-х и 9-х классах провел опрос. Предложено подчеркнуть 7 качеств (*из данного перечня – ред.*) и проранжировать: ум, деловитость, щедрость, экономность, веселость, трудолюбие, доброта, идейность, воля, целеустремленность, убежденность, оптимизм, настойчивость, смелость, коллективизм, благородство, мечтательность, патриотизм, остроумие, общительность. В 8-х классах был вопрос: что такое патриотизм? В 9-м: идейность = ум?

30.09.1977

Пришли учащиеся 10б класса с просьбой рассказать о коммунарах. Сами ли?

30.09.1977

В трех классах рассказывал о коммунарах (9«а»,9«б»,10«б»). Слушали здорово. Не хотели отпускать. 9«а» хотел пойти в 9б для вторичного слушания.

30.09.1977

С.Г. (8«а»). Мать в панике: никакого интереса к учебе, никакого контакта с матерью, врун, склонен к воровству. Надо понаблюдать.

5.10.1977

Дети Е.А. и Е.Ю. не учатся. Мать пьяница. В квартире нет даже окон. Дети питаются тем, что найдут в помойках. Документы на лишение родительских прав утеряны. Детей надо немедленно накормить и посадить за парту!

7.10.1977

Вчера после баскетбольного матча был избит М.Л. Ребенок, получивший 5 фолов, организовал избиение. Это нравы Кузьминок: проигравшие бьют победивших.» *(Далее телефон поликлиники и имя и отчество лечащего врача мальчика)*

7.10.1977

Провел общее собрание юношей 8-10-х классов. «Слово о кулаке». Отрывок из «Матери».

14.10.1977

Из комментариев к планам классных руководителей: «Подавляющее преимущество словесного воспитания, назидания, нет целевого создания педагогических ситуаций воспитательного характера. Поспешность, недодуманность, приблизительность».

17.10.1977

Инструктивное совещание по предстоящим педчтениям.

1. Что такое идейно-нравственное воспитание?
2. Что делать? Усилить воспитательные функции урока. Четко формулировать воспитательные задачи урока.
3. Из чего может складываться воспитательная функция:

- Личный пример учителя, его роль, сила его личности.
- Атмосфера урока – дух общения учителя и ученика, ученика и ученика.
- Внимание к духовному миру ребенку, связь урока с ним.
- Воспитание материалом преподавания.
- Воспитание организацией труда и отношениями в процессе этого труда.
- Введение элементов внеклассной работы, опора на интерес, развитие чувств.
- Создание ситуаций нравственного характера.
- Воспитывающее значение оценки (поурочный балл).

4. Нельзя воспитывать сразу все, но с другой стороны, нельзя устанавливать очередность, воспитывать по частям. Выбрать главную линию, вокруг которой работать.
5. Подкрепить урок серией классных часов, собраний, диспутов: 1-3 классы «Что такое хорошо и что такое плохо»; 4–7 классы – «В человеке все должно быть прекрасно»; 8–10 классы – «Что значит строить жизнь по законам красоты».

19.10.1977

Производственное совещание «Этика учителя»:

- Педагогическая самоотверженность – жизненный принцип учителя
- Гуманизм
- Оптимизм
- Чувство профессионального долга
- Педагогическая справедливость
- Педагогическая честь и достоинство

- Педагогическая совесть

Что волнует?

1. Исполнение своего профессионального долга (уроки, знания, воспитание).
2. Уровень деловой дисциплины, отношения «учитель-администратор». Ничего не делать с первого раза.
3. Стиль отношений (дети не любят школу).

26.10.1977

Сегодня трижды от разных людей услышал фразу «В школе стало лучше – дети спокойнее, учителя перестали кричать». Особо интересен разговор с бывшим 10-м классом. Среди них ходят слухи о положительных изменениях.

28.10.1977

Идеи для первого коммунарского огонька:

- Начать с разговора о счастливых мгновениях.
- Разговор о школе: что не так, что хочется.
- Разбиться на группы и составить проект школы. Каждой группе на одну тему (учеба, спорт…).
- Песня.

Разговор после, как нацеливание на дальнейшее. Клуб выпускников – в какой позиции будут стоять выпускники. Придумать позицию, чтобы в школе были счастливые минуты. Песни.

Парусник-лампа для огонька. «Горящие паруса».

3.11.1977

Сбежал из дому М.С. Отец избил после того, как узнал оценки за четверть. Дома разлад: отец и мать делят квартиру. Открытый цинизм.

12.11.1977

Объявление. «Внимание! 13 ноября в 11 часов в школе стартует ТУ-1. Членом его экипажа может быть любой ученик 7–10 класса, желающий, чтобы в школе жилось интересно, дружно, весело. Приглашаются все желающие. Явка не обязательна».

13.11.1977

Сбор прошел. Количество людей около 60 человек. Оценка ребят высокая. Голосование жетонами. Один жетон «-», остальные «+».

14.11.1977

Б.В., ученик 8«г», унижал 4«б»: заставлял играть в игру «Прыгай – звенят ли деньги». Но денег не брал.

3.12.1977

Малый педсовет по ситуации в 10«б» классе. Из 33 учащихся 20 не успевают. 14 ноября 14 учащихся ушли с уроков. Из заключительного слова Караковского В.А.: «Сколько лет человеку в 17 лет? Возраст измеряется тем, насколько человек осознает свой общественный долг, отношением к труду».

11.12.1977

ТУ-2. 75 человек. Блиц «ВОТ» («Вопросы-ответы»). Примерно 50 вопросов на билетиках. Экзаменующиеся: А.В.Мудрик, В.И.Максакова… Второй ТУ прошел лучше.

14.12.1977

Из заметок по подготовке решения педсовета: «Методическим объединениям обсудить вопрос о методике опроса с целью разнообразить формы учета знаний», «Педсовет обращает внимание на необходимость усилить воспитывающую роль оценки, ее справедливость, гуманизм».

17.12.1977

Собирал агитбригаду 9-х классов. Ребята все делают с удовольствием. Пришли в школу в 3 часа специально.

27.12.1977

М.В., 5«б». Приведен за то, что якобы шарил по карманам.

19.01.1978

Президиум школьного родительского комитета. Информация директора об итогах первого полугодия: «…Потепление атмосферы. Прекращение драк. Прекращение жалоб на грубость учителей. Прекращение пропаж».

22.01.1978

ТУ-3. Пришли не менее 120 человек.

23.02.1978

День начался плохо. С опозданием встал почетный караул. Формально прошла пионерская линейка.

24.02.1978

Провел линейку в 8-10 классах. Слушали хорошо.

25.02.1978

Провел разговор в учительской о педагогической безграмотности. Разобрал день 23.02.

25.02.1978

Эврика: самоорганизовались 27 курильщиков, все достали сами, скинулись и побелили туалет.

Собирал ребят по ТУ-4. Согласовал программу.

12.03.1978

ТУ-5. Примерно 90 человек. 1. Клуб кинопутешествий. 2. Путешествие по континентам: Азия, Африка, Австралия, Антарктида, Америка. Вместо анализа ребята стали задавать вопросы, очень существенные. После каждого ТУ остается группа «говорунов». Разговор о жизни.

12.03.1978

Идеи к сбору. Кандидатуры на комиссаров: Заславский Андрей, Марков Валерий, Рогачева Тоня, Дятлова Лена, Калинкина Света. Нормы выдвижения: 10-е кл. – 6; 9-е кл. – 32; 8-е кл. – 28; 7-е кл. – 16; 6-е кл. – 16. Выпускники – 3. Взрослые – 10. Норма денег – 6 руб.

К содержанию:

- Зримая песня, песня-плакат, конкурс политической песни
- Труд на реконструкции школы им. Ленина
- Защита имени отряда;
- Час экспромтов «Остановись, мгновение»
- Операция – «Свежий воздух», «Пойди туда, не знаю куда…»
- Клуб кинопутешествий «Африка»
- Конкурс общественных профессий (журналист, судья…)
- Час неразгаданных тайн
- КВН

Законы сбора:

1. Красное знамя – главная реликвия сбора.
2. Все за одного – один за всех.
3. Живи для улыбки товарища.
4. Думать коллективно, работать оперативно, спорить доказательно для всех обязательно.
5. Каждое дело – творческое, иначе – зачем.
6. Критикуешь – предлагай.
7. Не пищать.
8. Закон 00.

План проведения первого сбора.

24 марта (пятница)

- 17-00 – отправление от м.Текстильщики
- 19-00 – прибытие
- 19-00 – 20-00 – расквартировка
- 20-00 - 20-30 – ужин
- 20-30 – 21-00 – отрядное время, подготовка к огоньку
- 21-00 – 22-00 – огонек
- 22-00 – 22-30 – большой совет
- 23-00 – отбой

25 марта (суббота)

- 7-00 – 7-45 – подъем, зарядка, туалет
- 7-45 – 8-00 – линейка
- 8-00 – 8-30 – завтрак
- 8-30 – 10-00 – отрядное время, подготовка к главному делу
- 10-00 – 11-00 – смотр молодежной политической песни
- 11-15 – 12-30 – спортивный час
- 12-30 – 14-00 – подготовка к обеду, обед
- 14-00 – 15-30 – отрядное время, подготовка к защите имени отряда
- 15-30 – 16-30 – защита имени отряда
- 16-30 – 17-30 – операция «Свежий воздух»
- 17-30 – 18-30 – клуб кинопутешественников «Африка»
- 18-30 – 19-30 – подготовка к ужину, ужин
- 19-30 – 20-00 – отрядные огоньки
- 20-00 – 22-00 – общий огонек
- 22-00 – 22-30 – Большой совет
- 22-30 – 23-00 – подготовка ко сну, отбой

26 марта (воскресенье)

- 7-00 – 7-45 – подъем, зарядка, уборка
- 7-45 – 8-00 – линейка
- 8-00 – 8-30 – завтрак
- 8-30 – 9-00 – подготовка к марш-броску
- 9-00 – 13-00 – марш-бросок
- 13-00 – 14-30 – обед
- 14-30 – 16-00 – отрядное время
- 16-00 – 17-00 – час неразгаданных тайн
- 17-00 – 19-00 – занятия института общественных профессий

- 19-00 – 19-30 – ужин
- 19-30 – 20-00 – отрядные огоньки
- 20-00 – 22-00 – общий огонек
- 22-00 – 22-30 – большой совет
- 23-00 – Отбой

27 марта (понедельник)

- 5-00 – 5-45 – подъем, зарядка, туалет…
- 5-45 – 6-15 – дорога до места встречи Ленинского рассвета
- 6-15 – 6-45 – Встреча рассвета
- 7-00 – 7-30 – Завтрак
- 8-00 – 11-00 – работа на реконструкции школы им. В.И.Ленина
- 11-00 – 13-00 – Посещение музея В.И.Ленина
- 13-00 – 14-00 Обед
- 14-00 – 15-00 – Уборка школы
- 15-00 – 15-30 – отрядные огоньки
- 15-30 – 16-30 – Общий прощальный огонек
- С 16-30 – поотрядное отправление

10.04.1978

Разговор с Н.Г. (9б) по поводу его состояния на вечере встречи (пьян). Юноша очень переживает. Договорились ограничиться разговором. Он сказал: «Я выглядел мерзко»

22.04. 1978

Встреча рассвета. Красная площадь. 6 часов 15 минут утра. 22 учителя. 259 детей.

27.04.1978

Судьбы восьмиклассников на сегодня (144 человека). 77 – заявления в 9 класс, 34 идут в ПТУ, 33 идут в техникумы, причем лучшие

6.05.1978

Встреча с отцом и матерью С.Л. Класс ненавидит девочку. Ее обвиняют во вранье. Якобы она сожгла дневник. В классе пропал журнал. Родители говорят, что они ей верят. Беседовал с девочкой. Договорились встретиться 10-ого. Она должна подумать, как жить дальше.

21.05.1978

ТУ-7. 75 человек. Посвящается выпускникам. Лирическая часть; обозрение «Школьные годы»; разговор о ТУ, анализ анкет; творчество Окуджавы, Визбора, Кима.

Итоги анкеты: На ТУ «многое узнал и многому научился» (123 от-

вета), «узнал про самого себя» (75 ответов), «узнал про людей» (83 ответа). … «А слабо нам сделать ТУ-104? – Не слабо! Все в наших силах».

19.06.1978

Разговор с Л.В. об итогах трудового лагеря в Волгограде. Была задача закрепить процессы, идущие в школьном коллективе: увеличение общественной активности, сплочение ребят на основе общей деятельности, гуманизм отношений, разрушение межпоколенческих барьеров, самоуправление. Создали 4 бригады. Совет бригадиров. Лозунг «Не пищать». Сборовские песни. Попытка повлиять на песенные вкусы других школ. Из песни, которую сочинили дети в трудовом лагере в Волгограде: «Мы из школы 8-25, из Москвы приехали трудиться. Твой наказ мы сможем оправдать. Будешь, школа, нами ты гордиться».

28.06.1978

Разговор с Л.К. Попросила книжку «Без звонка на перемену».

28.06.1978

Разговор с З.К. Помочь классным руководителям в работе с трудными, раз в месяц проводить Малые педсоветы.

Первая рабочая тетрадь заканчивается таблицей «Классный руководитель-количество детей в 1978–79 уч.году». Детей будет 666, классов 20.

Редактор-составитель: И.В. *Степанова,*
канд. пед. наук, старший научный сотрудник
Центра стратегии и теории воспитания личности
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

Lyudmila V. Alieva,
ScD (Education), Professor, Leading researcher at the Center of the strategy and theory of upbringing, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: ludvlad1936@mail.ru, Moscow

V.A.Karakovskiy about the priority of "basic model of the school of upbringing" in the system of basic education for children

The article provides the analysis of pedagogical approaches of V.A. Karakovskiy to the definition of role and place of the "basic model of the school of upbringing " in the educational system; it represents the basis of values shaping the author's model of school upbringing as a "school of the future" in the Russian social context of the 21st century.
Keywords: upbringing, public upbringing, humanistic values, educational system, upbringing system, the subjects of upbringing, teacher-social educator, educational organization

Nataly a A. Baranova,
Ph. D. (Education), Assistant Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Psychology, the Tver College of Culture named after N.A. Lvov
E-mail: barnat353@yandex.ru
Aleksey E. Baranov,
Ph. D. (Education), Assistant Professor, Director of the Tver College of Culture named after N.A. Lvov
E-mail: aebaranov@bk.ru

The study of V. A. Karakovskiy phenomenon in the modern course of Pedagogy

The article is devoted to the analysis of the subject matter and the content of the professional training of the future teacher. The study of the V.A. Krakovskiy phenomenon, his pedagogical ideas, his approaches to instruction and his educational practices in the modern course of pedagogy from the personalistic viewpoint are presented. The authors of the article make an attempt to find out the restrictions in the transfer of the educational

experience of the famous scientist and pedagogue in modern situation.
Keywords: professional personal development, pedagogical education, V.A. Krakovskiy phenomenon, educational practices, transfer of experience

Gennadiy Yu. Belyaev,
PhD (Education), Senior Researcher at the Center of the Strategy and Theory of Upbringing of Personality, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: Gennady.belyaev2011@yandex.ru

The values and meanings of the Karakovsky system: a dialogue with modernity

The article is devoted to analysis of semantic correspondences between the basic values of the author's pedagogical system Karakovsky and the social, cultural and ethical realities of modern society, its progress and challenges in the field of upbringing as a social phenomenon. The author of the article deconstructs contradictions, generating the crisis of meanings and purposes of development in the contemporary pedagogy as a part of culture in the epoch of large-scale and controversial social changes; he raises the question of the world understanding allies and opponents of pedagogical principles and methods of V.A. Karakovsky. The responses to the challenges and risks of modernity, which contain in the works of V.A. Karakovsky, possess, according to the author of the article, the meaningful pragmatic value for the contemporary school.
Keywords: values, meanings, system, pedagogical, humanism, ideal, school, dialogue, culture, humanity, innovation, society, challenges, decompensation, method of upbringing

Alexander V. Gavrilin,
Sc.D. (Education), Professor, head of the Laboratory of modern educational problems, The Vladimir Institute of development of education named after L. I. Novikovoy
E-mail: aleksandr-gavrilin@yandex.ru

Is possible standard of education to consider the implementation of system approach in education?

In this article dualism of the Federal Standard of Education (FSE) is analyzed together with and against the process of education as upbringing. On the one hand, FSE has stopped the opposition between school education and education as upbringing or parenting and defined school as completed system, where all activity is directed to one result, which is personal first of all. That is why school is considered as not only educational but also upbringing and parenting system.
At the same time, FSE controls the way of spending out of class time and makes the education only a minimal part of upbringing and socializing, leaving it inside of school educational program.
Keywords: education, development, system, culture, system approach, educational standard

Dmitry V. Grigoriev,
PhD (Education), Aassociate Professor, Head of the Department of methodology and technology of education of the individual, FGAU «Federal Institute of education development»
E-mail: digrig@mail.ru

The ethics of responsibility and the return of education

The article discusses the contemporary crisis of culture education in school. Author argues that there are not enough organizational-economic or technological solutions to overcome it; system must update the school ethos. Ethics justice and the ethics of liberty, the traditional education of the XX century, must give the way to the ethics of responsibility. The article also includes analysis of V.A. Karakovskiy`s contribution in the formation of the ethics of responsibility in education.
Keywords: education, educational activities, ethics, responsibility, cooperation

Elena V. Kiseleva,
PhD (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University
E-mail: elena_mig@mail.ru
Nikolay N. Kiselev,
PhD (Sociology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: nikolai_kiselev@mail.ru

Education expertise on the "scale" of V. A. Karakovskiy

The article deals with the problem of expert evaluation of education. It discusses the characteristics of the approach made by V.A. Karakovskiy and his team to the organization of education in the school. The methods of pedagogical sociology reveal special indicators on "the scale" of V. A. Karakovskiy of expertising education, such as reference variables, time perspective and subjective well-being. The formulation of those indicators have significant explanatory potential and is the result of authors' research. In the authors' view, the use of the mentioned indicators in the process of expertising the school let to indicate the degree of efficiency of education in an educational institution.

Keywords: education expertise, "scale" of V. A. Karakovskiy, reference variables, time perspective, subjective well-being, domestic school culture

Olga Yur. Kozhurova,
PhD (Education), Facilitator of primary education, SBEI School №825, Moscow
E-mail: oukozhurova@mail.ru
Natalya V. Grigorieva,
elementary school teacher, SBEI School №825, Moscow
Olga A. Bryzzheva,
elementary school teacher, SBEI School №825, Moscow

A junior student: from the participant to the subject of project work

The arcticle presents the stages of formations of the junior students' project activities, the system of organization of project work in primary schools, considers the criteria and performance indicators as well as some probable results of project work at primary school.

Keywords: project work, educational project development, social project development, educational project, social project, junior student, project work skills, personal and social results

Vladimir V. Kruglov,
PhD (Education), Leading Researcher, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian

Academy of Education”

Children's self-governing in modern conditions

In this article we correlate the practical experience of children’s self-governing that appears nowadays in different children’s communities, with theoretical thesis of the well-known educators working in the field of self-governing: L.I.Novikova, V.A.Karakovskiy, etc. We can trace the development and the transformation of these theoretical ideas at present.
Keywords: upbringing, self-governing, children's collective, social activity at school, students' organization

Vladimir M. Lizinskiy,
PhD (Education), Associate Professor, Independent Non-Profit Organization Publishing House “Pedagogical search”, Editor-in-Chief of the magazine “Klassnyjrukovoditel'”
E-mail: ppoisk@list.ru

Some brushstrokes to create a portrait of V.A. Karakovskiy

In the article we reflect the main parts of the humanistic education school system.
Keywords: V.A. Karakovskiy, the humanistic education school system, the goals of education, the system of shock tasks or the ring of tasks, team relationships

Valentina I. Maksakova,
PhD (Education)

Education as phenomenon contradictory

The article analyses the upbringing as a contradictory phenomena; relevance of the appeal to V. A. Karakovsky's ideas is proved today; the features of education as part of the culture, both professional and non-professional activities of the person are represented in the article
Keywords: education (upbringing), good manners, educational system of V. A. Karakovsky, contradictory nature of education (upbringing)

Irina S. Parfyonova,
Resercher, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"

E-mail: parfyosha@yandex.ru

Pedagogy of goodness creation: is there any place for it in the modern school?

The article attempts the analysis of the pedagogy of goodness creation realized by V. Karakovsky in school no. 825. Main principles of this pedagogy can become a starting point in the question of humanization of modern school.
Keywords: pedagogy of goodness creation, respect for the child, a modern school

Sergei D. Polyakov,
Sc.D. (Education), Professor, Ulyanovsk State Pedagogical University
E-mail: E-mail: sdpolyakov@mail.ru

V.A.Karakovskiy and LS Vygotskiy: the experience of comparing ideas

The article discusses the relationship of scientific psychological and pedagogical ideas. This is done by comparing the ideas of L.S.Vygotskiy and V.A.Karakovskiy.
Keyword: Psychology, Pedagogy, cultural-historical theory, L.S.Vygotskiy, V.A.Karakovskiy

Tatiana A. Romm,
ScD (Education), Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, FSBEI HE “Novosibirsk State Pedagogical University”
E-mail: tromm@mail.ru

The horizons and boundaries of social education

The article attempts to prognosticate the education proceeding from the acceptance of the objective nature of the changes taking place in the society, in a person's life, in ways of his/her self- realization in this world. It marks out some key education tendencies: value aspect, experience expansion, person's sociality development, education design change.
Keywords: education, socialization, values, educational practice

Irina V.Rudenko,
Sc.D. (Education), Professor of pedagogy and teaching methods, Togliatti State University

E-mail: ivrudenko@rambler.ru

Public education as a value-block school

The article presents the pedagogical approaches to the characterization of "public upbringing " and its role in the implementation of the upbringing potential of the school. The analysis of pedagogical V.A. Karakovsky position in the development of public upbringing as a condition of humanization and democratization of the modern upbringing system; characterized pupils' self-management and children's public associations as subjects of public upbringing.

Keywords: public upbringing, public upbringing entities, upbringing system, the environment, children's groups, student government, school No 825 in Moscow

Nataliya L. Selivanova,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Education), Professor, Head of the Centre of Strategy and Theory of Personality Upbringing, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: selivanova2000@ mail.ru

Innovative responses to the challenges of upbringing (on reading V.A. Karakovsky)

The article carries analytical character. It addresses the theoretical and methodological ideas of V.A. Karakovsky, essentially topical for today in the field of social and moral education. It reveals their importance for a modern update in the sphere of the theory and practice of upbringing.

Keywords: upbringing, the upbringing system, criteria, training, education, attitude, teacher-educator, approaches, system, management

Marina V. Shakurova,
Sc.D. (Education), Professor, Chairperson of the chair of General and Social Pedagogic, Voronezh State Pedagogical University
E-mail: shakurova@mail.ru

Subjects and quasisubjects of educational space: to statement of a socially-pedagogical problem

Summary

In article scientific and pedagogical representation about subjects of educational space is concretized. It is shown that the subject position of the child in educational space can have various character, including being quasisubject. Two approaches to understanding quasisubjectivnessare opened, the pedagogical description of displays and consequences of a quasisubject position of the child in educational space is offered.
Keywords: educational space, the subject, subject position, quasisubject

Andrey V. Shcherbakov,
PhD (Education), Associate Professor of education and further education, the Federal State Budget Institution of Continuing Professional Education Chelyabinsk Institute of Personnel Development and Continuing Education, Doctoral Candidate, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: slyfoxs@mail.ru

The formation and growth of professionalism of the teacher as educator in the conditions of the school educational system

The article analyzes the theoretical approaches to the concepts of "becoming", "development", "growth", "professionalism" from the standpoint of philosophy and pedagogy. The author shows the features of the concept of "formation of professionalism" and "professional growth" and their place in the professional development of teachers in educational organizations. The article describes the driving conditions to ensure the establishment and growth of professionalism of the teacher as an educator in the educational system of school.
Keywords: development, growth, professionalism, development of professionalism, professional growth

Yuriy G.Shelukhin,
director, SBEI School №825, Moscow
Marina N.Spirina,
teacher of history, SBEI School №825, Moscow
Valentina V.Zelenova,
mathematics teacher, SBEI School №825, Moscow
SvetlanaN.Tsvetkova,
Teacher of English, SBEI School №825, Moscow

The children-adult search group as a subject of the school humanist system

The article substantiates the role of children's and adult educational communities in the upbringing of children; it shows the enormous educational potential of the activities of the search group "Loyal" in the personal growth of the child and the adult.

Keywords: children's association, child-adult educational community, search group, memory Watch, an expedition in places of fights

Irina V. Stepanova,
PhD (Education), Senior Researcher, Center of strategy and theory of education of the personality, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: semya-2005@yandex.ru

Workbooks of Vladimir Abramovich Karakovsky: year the first (1977–1978)

Pavel V. Stepanov,
PhD (Education), Deputy Head of the Center of strategy and theory of education of the personality, the Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: semya-2005@yandex.ru

Standing on the shoulders of giants: from the foundations of the value of education to the activity-model educational purposes

The article discusses the problem of purposes and values of education. The author's position is that any attempt in any way to understand the purpose of education without reference to their value foundations is doomed to fiasco. One of the first and, very likely, all the more convincing in modern domestic pedagogy is revealed V.A.Karakovsky. Based on the value based education model of V.A.Karakovsky, the author considers the possibility of presentation the purposes in the form of activity-model that include four components mastering the process of growing person by social activities.

Keywords: education, educational activity, model, values, purposes

Yulia V. Uvarova,

Teacher of Russian and literature, Chairman of methodical association, SBEI School №825, Moscow
E-mail: uvarova2004@yandex.ru

Literature through local history in educational system in author's school of V. A. Karakovskiy.

The article describes the experience of preparation and conducting child-adult expeditions on literature through local history.The author focuses at the expedition to Ulyanovsk city in October 2016.

Keywords: educational (upbringing) system, author's school of V. A. Karakovskiy, local history, literature through local history, expedition

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Содержание статьи должно соответствовать тематике, научному уровню журнала, представлять научный интерес, быть оригинальным и не опубликованным ранее в других изданиях; название статьи и аннотация не должны расходиться с ее содержанием; цитаты сверены с источниками.

Структура статьи на русском и английском языках:

- УДК статьи – на первой странице в левом углу;
- название статьи;
- инициалы и фамилия автора (авторов);
- текст статьи;
- комментарии (при наличии);
- список литературы (в алфавитном порядке: сначала - на русском языке, затем – на английском).

Текст статьи – в формате А4; гарнитура – Times New Roman; размер шрифта – 14; межстрочный интервал – одинарный; все поля – 2 см; абзацный отступ – 1 см; без переносов, выравнивание - по ширине листа. Объем статьи должен быть не менее 15000 и не более 30 000 знаков с пробелами.

Ссылки на комментарии приводятся в (круглых скобках).

Пристатейные сноски даются в тексте в [квадратных скобках]; постраничные сноски не допускаются.

Отдельными файлами высылаются: паспорт статьи (форма на сайте www.instrao.ru); копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц(в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Название всех файлов должно начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.instrao.ru.

Адрес редакции:

105062, д.5/16, Макаренко ул., Москва г., Россия

Тел.: +7(495) 625-05-89

E-mail: redactor@instrao.ru

ОБЪЯВЛЕНИЕ О ПРИЕМЕ В АСПИРАНТУРУ И ДОКТОРАНТУРУ

Институт стратегии развития образования Российской академии образования объявляет набор в аспирантуру по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (педагогические науки);
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования (педагогические науки);

и в докторантуру по направлениям:

- Теоретико-методологические основы развития современной дидактики;
- Научные основы развития теории и практики воспитания школьников и студентов, отвечающие вызовам современности;
- История отечественного и зарубежного образования;
- Педагогическая компаративистика;
- Формирование образовательного пространства;
- Повышение качества инновационной деятельности;
- Повышение качества инновационной деятельности в образовании;
- Теория и практика развития профессионального образования;
- Теоретические основания и методология непрерывного образования;
- Теоретические основы и направления оптимизации содержания предметной области «Математика и информатика».

Аспирантура и докторантура Института стратегии развития образования, созданного в результате слияния 5 крупнейших научных институтов РАО, ведут свою историю с 1930-х гг.
В диссертационных советах Института в течение последних 20 лет защищено более четырехсот диссертаций, из которых более ста – докторские.
Учёные, защитившие у нас диссертации, достигли высоких научных и профессиональных результатов.
Сегодня мы гарантируем научное руководство и консультации ведущих специалистов, стажировки в научных центрах и лабораториях Института, содействие в публикации статей, участие в международных и всероссийских научных мероприятиях.

ЖДЁМ ВАС, БУДУЩИЕ КАНДИДАТЫ И ДОКТОРА НАУК!

Прием документов для конкурсного зачисления в аспирантуру проводится с 22 августа по 09 сентября 2016 г. Прием документов для конкурсного зачисления в докторантуру проводится с 03 октября по 14 октября 2016 г.

Подробную информацию Вы можете посмотреть на сайте Института: www.instrao.ru

или получить в отделе аспирантуры и докторантуры:
телефон: +7 (495) 625-33-12; e-mail: aspirant@instrao.ru.